

YLÄKOULUN AMMATTIKULTTUURIT VUOROVAIKUTUKSESSA

Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden yhteistyö ammattikulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta

Manne Maalismaa

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Puheviestinnän pro gradu -tutkielma

Syksy 2018

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yksikkö – School Viestintätieteiden tiedekunta	
Tekijä – Author Manne Maalismaa	
Työn nimi – Title Yläkoulun ammattikulttuurit vuorovaikutuksessa. Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden yhteistyö ammattikulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta.	
Oppiaine – Subject Puheviestintä	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 86 sivua
Tiivistelmä – Abstract Nuorisotyön ja koulun välinen yhteistyö on monialaisen yhteistyön muoto, jota on pyritty vakiinnuttamaan työmuodoksi eri puolilla Suomea. Monialaisessa yhteistyössä on havaittu vuorovaikutukseen liittyviä haasteita ja toimiva vuorovaikutus on nostettu yhdeksi toimivan monialaisen yhteistyön edellytykseksi. Yksityiskohtaisempi ymmärrys vuorovaikutuksen merkityksestä monialaisessa yhteistyössä on kuitenkin toistaiseksi jäänyt tavoittamatta. Tämän tutkielman lähtökohtana on tarkastella monialaista yhteistyötä ammattikulttuurien välisenä vuorovaikutuksena, tarkasteltaviksi ammattiryhmiksi on valittu yläkoulun opettajat ja koulussa työskentelevät nuorisotyöntekijät. Vuorovaikutusta lähestytään sen kautta, miten tarkasteltavat ammattiryhmät jäsentävät vuorovaikutuksen käsitteen ja arvioivat ammatissaan tarpeellista vuorovaikutusosaamista. Tutkielman aineisto koostuu kahdestatoista teemahaastattelusta, jotka jakautuvat kahteen ryhmään. Kuusi aineistoon haastatelluista on ammatiltaan yläkoulun opettajia ja kuusi työskentelee nuorisotyöntekijänä yläkoulussa. Aineisto on analysoitu fenomenografisella analyysitavalla ja tulosten pohjalta on koottu vertikaaliset kuvauskategoriat, jotka kertovat ammattiryhmien tavasta jäsentää vuorovaikutuksen käsitettä, eritellä ammatissa tarvittavaa vuorovaikutusosaamista sekä kuvata omaa ja toisen ammattiryhmän kulttuuria. Tutkielman tulosten perusteella tarkasteltujen ammattiryhmien tavat jäsentää vuorovaikutuksen käsitettä ja arvioida alakohtaista vuorovaikutusosaamista eroavat toisistaan ja tarkasteltujen ammattiryhmien kulttuurit ovat keskenään erilaisia. Tutkielman tulosten valossa ammattikulttuurien välisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen ja huomioiminen voisi edistää monialaisen yhteistyön toimivuutta.	
Asiasanat – Keywords vuorovaikutusosaaminen, ammattikulttuuri, kulttuurienvälinen vuorovaikutus, koulunuorisotyö, monialainen yhteistyö	
Säilytyspaikka – Depository Tampereen yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OSAAMISNÄKÖKULMA VUOROVAIKUTUKSEEN.....	7
2.1	Vuorovaikutusosaaminen	8
2.2	Ammatillinen vuorovaikutusosaaminen.....	10
2.3	Vuorovaikutusosaamisen ja ammattikulttuurin suhde	11
3	KULTTUURIN MERKITYS VUOROVAIKUTUKSESSA.....	13
3.1	Kulttuurien välinen ja kulttuureja vertaileva viestintä	13
3.2	Ammatti kulttuurina	15
3.3	Kulttuuri osana yksilön identiteettiä	17
4	TUTKIELMAN KONTEKSTI	20
4.1	Monialainen yhteistyö	20
4.2	Nuorisotyö koulussa	22
4.3	Opettajan ja nuorisotyöntekijän ammatit	24
5	TUTKIELMAN TOTEUTUS	27
5.1	Tutkimusongelma ja -kysymykset.....	27
5.2	Tutkimusmenetelmä.....	31
5.3	Tutkimusaineisto	32
5.3.1	Haastateltavat ja aineiston keruu	32
5.3.2	Aineiston analysointi.....	34
6	TULOKSET	37
6.1	Ammattiryhmien käsitys vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutusosaamisesta	37
6.1.1	Vuorovaikutus opettajan ammatissa	38
6.1.2	Vuorovaikutusosaaminen opettajan ammatissa	39
6.1.3	Vuorovaikutus nuorisotyöntekijän ammatissa	42
6.1.4	Vuorovaikutusosaaminen nuorisotyöntekijän ammatissa	45
6.2	Opettajien ammattikulttuuri	50
6.2.1	Opettajien kulttuuri opettajien kertomana	50

6.2.2	Opettajien kulttuuri nuorisotyöntekijöiden kokemuksissa	54
6.3	Nuorisotyöntekijän ammattikulttuuri	56
6.3.1	Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri nuorisotyöntekijöiden kertomana	57
6.3.2	Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri opettajien kokemuksissa	61
6.4	Ammattiryhmien vastausten vertailua	63
6.4.1	Vuorovaikutus ammattiryhmien vastauksissa	63
6.4.2	Vuorovaikutusosaaminen ammattiryhmien vastauksissa	64
6.4.3	Ammattikulttuurien vertailua	66
7	POHDINTA	67
7.1	Tulosten tarkastelu	67
7.1.1	Ammattiryhmien vuorovaikutusosaaminen	67
7.1.2	Ammattikulttuurien piirteiden ilmeneminen vuorovaikutuksessa	69
7.2	Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusehdotukset	71
7.2.1	Tutkielman aineiston arviointi	71
7.2.2	Analyysitavan arviointi	73
7.2.3	Tutkielman tulosten merkitys ja näkökulmia eteenpäin	73
	KIRJALLISUUS.....	76
	LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Viimeisen vuosikymmenen aikana Suomessa on yhä enemmän kiinnitetty huomiota niihin nuoriin, jotka jättävät peruskoulun kesken tai jäävät peruskoulusta päästyään vaille koulutuspaikkaa, työtä tai työhön valmentavaa toimintaa. Syrjäytymisvaarassa olevia nuoria on pyritty ohjaamaan yhteiskunnan tarjoamien palvelujen piiriin esimerkiksi nuorisotakuun avulla (OKM 2018). Syrjäytymisuhkaan on pyritty reagoimaan lain ja säädöksien kautta myös ennaltaehkäisevillä toimilla, kuten uudistetulla oppilas- ja opiskelijahuoltolailla (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287) sekä opetussuunnitelman perusteiden uudistamisella esimerkiksi itsestä huolehtimisen ja arjenhallinnan taitoja painottamalla (Opetushallitus 2014, 22).

Yhtenä ennaltaehkäisevänä toimenä on nähty myös nuorisopalveluiden ja koulun yhteistyön tiivistäminen. Nuorisotyötä on tuotu osaksi koulun arkea erilaisten hankkeiden avulla koko 2000-luvun ajan. Tällä hetkellä nuorisotyötä tehdään yläkoulussa muutamissa kaupungeissa ympäri Suomea, työmuoto ja sen kehittämistoiminta on pääasiassa hankerahoituksen varassa tehtävää työtä (Kanuuna 2018). Koulussa tehtävä työ perustuu monialaiseen yhteistyöhön, jolla pyritään yhdistämään eri ammattilaisten osaaminen yhdessä tehtävässä asiakastyössä.

Isoherranen (2012, 19–25) on nähnyt monialaisen yhteistyön yhdeksi haasteeksi eri alojen ammattilaisten välisen vuorovaikutuksen toimivuuden. Määttä (2004a, 22–23) toteaa toimivaan yhteistyöhön tarvittavan esimerkiksi organisointia, tavoitteellisuutta ja motivaatiota, sillä monialainen yhteistyö ei synny pelkästä eri alojen ammattilaisten saattamisesta yhteen. Tätä yksityiskohtaisempaa tutkimusta vuorovaikutuksen merkityksestä monialaisessa yhteistyössä on kuitenkin vaikea löytää. Monialaisen yhteistyön haasteet vuorovaikutuksessa on tunnistettu, mutta niiden syvempää ymmärtämistä kaivataan edelleen.

Yksi kiinnostava näkökulma monialaiseen yhteistyöhön voi löytyä ammattikulttuurien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Ammattikulttuureita käsittelevää tutkimusta on löydettävissä jonkin verran (esim. Moller ym. 2013; Kirschbaum & Fortner 2012; Frith & Meech 2007), kuten myös eri

ammattiryhmien väliseen vuorovaikutukseen perehtyvää tutkimusta (esim. White & Featherstone 2005; Gardezi ym. 2009). Kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta ammattiryhmien välistä vuorovaikutusta ei näyttäisi olevan käsitelty lainkaan, tai ainakaan niin ei ole tehty laajalle levinneissä tutkimuksissa.

Toinen näkökulma vuorovaikutukseen monialaisessa yhteistyössä saadaan tarkastelemalla sitä, millaisia eroja ammattiryhmien välillä on tavassa arvioida vuorovaikutusosaamista. Eri ammattiryhmien vuorovaikutusosaamisesta on löydettävissä useita tutkimuksia (esim. Laajalahti 2014; Isotalus ym. 2013; Mönkkönen & Finnstad 2007; Finnstad & Isotalus 2005) ja vuorovaikutuksen taitonäkökulmaa on tutkimuksessa käsitelty runsaasti (esim. Hargie 2017; Keyton ym. 2013; Jablin & Sias 2001; Spitzberg & Cupach 2011; Spitzberg 2003). Vuorovaikutusosaamisen arvioiminen on yhteydessä arvioijan kulttuuritaustaan (Spitzberg & Cupach 2011, 498; Wilson & Sabee 2003), joten näkökulman yhdistämisellä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun voidaan tavoittaa yksityiskohtaisempaa ymmärrystä ammattikulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa ammattiryhmien välistä vuorovaikutusta tarkastellaan ammattikulttuurien välisenä vuorovaikutuksena. Kulttuurienvälisen viestinnän teoriapohjan avulla pyritään ymmärtämään ammattiryhmiin liittyvien arvojen, normien ja sosiaalisten käytäntöjen merkitystä monialaiseen yhteistyöhön liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutusta lähestytään vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta. Tarkasteltaviksi ammattiryhmiksi on valittu opettajat ja nuorisotyöntekijät ja tarkastelun kohteeksi näiden ammattiryhmien välinen vuorovaikutus yhteisessä työympäristössä.

2 OSAAMISNÄKÖKULMA VUOROVAIKUTUKSEEN

Tutkimuksissa vuorovaikutusta on tarkasteltu monipuolisesti sekä monitieteisesti (Kostiainen 2003, 10–11). Näkökulmien kirjo on tuottanut paitsi moninaisia määritelmiä myös käsityksen ilmiön monimutkaisuudesta ja sen tarkastelun ja ymmärtämisen haasteista nostaen samalla esiin esimerkiksi kontekstisidonnaisuuden huomioon ottamisen tärkeyden (ks. Hargie 2017), sekä käsitteellisen rajaamisen merkityksen.

Oman haasteensa vuorovaikutuksen ymmärtämiseen tuo juuri käsitteellinen kirjo. Suomenkielisessä tutkimuksessa on käytetty esimerkiksi viestintä- ja puheviestintä-alkuisia käsitteitä vuorovaikutuksen synonyymina tai lähikäsitteinä (esim. Kostiainen 2003, 9–11; Valkonen 2003, 26–27). Kansainvälisessä tutkimuksessa käytettyjä nimityksiä vuorovaikutukselle ovat esimerkiksi interpersonal communication, interpersonal interaction ja social interaction sekä niistä johdetut yksityiskohtaisemmat osin rinnakkaiset käsitteet, kuten communication competence ja interpersonal competence, interpersonal relationship ja social relationship sekä interpersonal skill ja social skill (esim. Hargie 2017; Hargie 2006; Spitzberg & Cupach 2011; Spitzberg 2003; Spitzberg 2000). Viivahde-eroista huolimatta eri käsitteitä yhdistää kiinnostus siihen, kuinka merkityksiä luodaan, jaetaan ja vaihdetaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Kostiainen 2003, 10).

Seuraavissa alaluvuissa perehdytään tämän tutkielman näkökulmasta relevantteihin vuorovaikutuksen käsitteisiin sekä niiden tapaan tarkastella vuorovaikutusta. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään vuorovaikutusosaamista ja vuorovaikutustaitoja, toisessa alaluvussa käsitellään ammatillista vuorovaikutusosaamista ja kolmas alaluku ottaa huomioon myös kulttuurin kontekstuaalisen merkityksen suhteessa vuorovaikutusosaamiseen.

2.1 Vuorovaikutusosaaminen

Vuorovaikutusosaamisen ydinkriteereinä pidetään yleisesti vuorovaikutuksen tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta (Horila & Valo 2016, 48; Laajalahti 2014, 20; Spitzberg & Cupach 2011, 498; Spitzberg 2003, 98; Valkonen 2003, 145). Tehokkuus liittyy osapuolten kykyyn saavuttaa asettamiin tavoitteita ja onnistua aikomuksissaan, kun tarkoituksenmukaisuudella taas viitataan siihen, kuinka hyvin osapuolten käyttäytyminen vuorovaikutustilanteessa tukee sosiaalisia odotuksia. Valkonen (2003, 146–147) huomauttaa sekä tehokkuuteen että tarkoituksenmukaisuuteen sisältyvän tulkinnanvaraisuutta. Tehokkaana vuorovaikutuksena ei hänen mukaansa tulisi käsitellä sellaista toimintaa, joka ei johda vuorovaikutuksen molempien osapuolten tyytyväisyyteen, vaan on tehokasta ainoastaan jommankumman näkökulmasta tarkasteltuna. Vastaavasti tarkoituksenmukaisuus ei saisi tarkoittaa esimerkiksi sellaista osapuolten välistä normatiivista kohteliaisuutta, joka estää osapuolten välisen suhteen lähentymisen ja voi siten toimia juuri tehokkuutta heikentävänä tekijänä. Myös Spitzberg (2003, 100; 2000, 109) toteaa tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden asettuvan toisinaan yksilön näkökulmasta tarkasteltuna ristiriitaan keskenään. Taitava käyttäytyminen vuorovaikutustilanteessa siis edellyttää tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden yhteensovittamista siten, että ne yhdessä tukevat tilanteen onnistumista.

Vuorovaikutusosaamisen ydinkriteerien, tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden lisäksi osaamiselle on esitetty myös yksityiskohtaisempia kriteerejä. Spitzberg (2003, 97–98) erittelee vuorovaikutusosaamisen kriteereiksi tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden ohella dialogisuuden (*dialogical criteria*), selkeyden (*clarity*), ymmärrettävyyden (*understanding*), taloudellisuuden (*efficiency*), ja tyytyväisyyden (*satisfaction*). Kriteerien määrittämisen lisäksi vuorovaikutusosaamista ja sen osa-alueita on pyritty operationaalistamaan erilaisilla yksityiskohtaisemmilla taitolistauksilla ja taitojen mittaamiseen kehitetyillä mittareilla (Valkonen 2003, 51–55). Taitolistauksia on myös kritisoitu siitä, että ne keskittyvät liiaksi tilanteisiin ja kertovat pirstaleista tietoa siitä, millaisia taitoja eri yhteyksissä tarvitaan (Kostiainen 2000, 111)

Vuorovaikutusosaaminen voidaan jakaa myös osaamisen ulottuvuuksiksi, joista behavioraalinen ulottuvuus käsittää vuorovaikutukseen liittyvän käyttäytymisen sekä käytännön taidot ja kognitiivi-

nen ulottuvuus taas vuorovaikutukseen liittyvän tiedon erottelun, näkökulmien omaksumisen, oman toiminnan arvioinnin ja säätelyn sekä strategisen suunnittelun (Jablin & Sias 2001, 4–8). Edellisten lisäksi ulottuvuuksiin luetaan myös affektiivinen ulottuvuus (Horila & Valo 2016, 48; Laajalahti 2014, 22; Valkonen 2003, 37), jolla tarkoitetaan motivoitumista vuorovaikutukseen, siis esimerkiksi arkuutta tai halukkuutta olla mukana vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutuksen arviointi osaavaksi ja taitavaksi on myös näkökulmakysymys. Näkökulmia voidaan Valkosen (2003, 51) mukaan erottaa ainakin kolme. Vuorovaikutusosaamista voidaan arvioida vuorovaikutustilanteen osapuolten näkökulmasta, jolloin arviointi voi keskittyä joko omaan toimintaan tai tulkintaan toisen toiminnasta. Kolmannen näkökulman tarjoaa vuorovaikutuksen arviointi ulkopuolisen tarkkailijan toimesta. Jablin ja Sias (2001, 12–15) tuovat esille vuorovaikutusosaamisen arviointiin liittyvän dikotomiaongelman; osaamista joko on tai se puuttuu kokonaan (esim. Keyton ym. 2013, 153). Heidän mukaansa osaamisessa tulisi pyrkiä erottamaan useita eri tasoja, sillä vuorovaikutusosaaminen voi kehittyä kokemuksen myötä.

Vuorovaikutustaidot liittyvät vuorovaikutusosaamiseen. Hargien (2006, 14–15) mukaan käsitteiden ero ja niiden hierarkia ei ole yksiselitteisen selvä, sillä taidot (*skill*) voi nähdä osaamisen (*competence*) osatekijöinä tai toisaalta taitojen voi nähdä koostuvan osaamisesta. Spitzberg ja Cupach (2011, 490) selittävät vuorovaikutusosaamisen vuorovaikutuksen laatua arvioivana vaikutelmana, joka rakentuu vuorovaikutustaitojen, motivaation ja tiedon yhdistelmänä. Heidän näkökulmastaan tarkasteltuna vuorovaikutusosaamiseen siis tarvitaan vuorovaikutustaitojen hallitsemista.

Hargie (2017, 16–22; 2006, 13–24) kuvaa vuorovaikutustaitoa prosessina, joka koostuu tavoitteellisista, toisiinsa yhteydessä olevista ja tilanteeseen sopivista tavoista käyttäytyä. Muille näkyvä käyttäytymisen taustalla on tavoitteellisuutta, suunnitelmia ja strategioita, tilanteesta ja sen osapuolista tehtyjä havaintoja, arvioita sopivasta reagoinnista, tavoitteen toteutumisen arviointia sekä tulevan toiminnan säätelyä. Kaikki osatekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Vuorovaikutustaito on opittu ja kehittyvä, kognitiivisesti säädeltävissä oleva taito.

Vuorovaikutusosaamista voidaan siis tarkastella monella tapaa. Tässä tutkielmassa vuorovaikutusosaaminen ymmärretään yläkäsitteeksi, jota voidaan tarkastella kognitioiden, affektien ja käyttäytymisen ulottuvuuksina. Merkityksellisiä asioita ovat siten vuorovaikutustilanteessa mukana oleva tieto ja sen soveltaminen, motivaatio osallistua vuorovaikutukseen sekä käyttäytyminen tilanteessa. Vuorovaikutustaidot taas ymmärretään käyttäytymisestä, kognitioista ja motivaatiosta muodostuvina prosesseina, joiden pyrkimys on auttaa toimimaan vuorovaikutustilanteessa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Vuorovaikutusosaamista tarkastellaan vuorovaikutustilanteen osapuolten näkökulmasta.

2.2 Ammatillinen vuorovaikutusosaaminen

Vuorovaikutusosaaminen on työelämän kannalta keskeistä (Isotalus ym. 2013, 8) ja esimerkiksi Kostiainen (2003, 10) näkee vuorovaikutusosaamisen olevan ammattiosaamisen ulottuvuus pikemminkin kuin sen osatekijä. Keyton ja kumppanit (2013, 164) esittävät työelämän vuorovaikutusosaamisen koostuvan tiedon jakamisesta, suhteiden ylläpitämisestä, negatiivisten tunteiden ilmaisemisen tavasta ja organisoinnista. Työelämässä vuorovaikutusosaamista siis tarvitaan sekä työtehtävien suorittamisessa että oman toiminnan ja vuorovaikutussuhteiden hallinnassa.

Ammatin kannalta merkityksellisten vuorovaikutustaitojen voidaan nähdä vaihtelevan ja painottuvan eri tavoin erilaisia työntekijäryhmiä ja ammatteja tarkasteltaessa. Vuorovaikutusosaamista on tarkasteltu muun muassa tutkijan työssä (Laajalahti 2014), lääkärien, farmaseuttien ja juristien ammateissa (Isotalus ym. 2013) sekä poliitikkojen työssä (Mönkkönen & Finstad 2007; Finstad & Isotalus 2005). Laajalahti (2014, 202–203) tarkastelee muun muassa sitä, kuinka vuorovaikutusosaamisen merkitys nähdään ja kuinka sitä eritellään oman ammatin näkökulmasta. Isotaluksen ja kumppaneiden (2013, 19) näkökulmana on alakohtainen viestintäpedagogiikka, jonka osana tarkastellaan myös kolmessa eri ammatissa tarvittavaa vuorovaikutusosaamista rinnakkain. Finstad ja Isotalus (2005, 16–18) tarkastelevat poliitikkojen vuorovaikutusosaamista erittelemällä tehtävän hoitamisen kannalta keskeisiä vuorovaikutusosaamisen osatekijöitä, kuten mediaosaamisen, asiantuntemuksen ja kulttuurienvälisen osaamisen. Mönkkönen ja Finstad (2007, 59) vertailevat poliitikkojen

ja lääkäreiden vuorovaikutusosaamista ja toteavat ammattikohtaisen osaamisen olevan sidoksissa siihen, millaisia tehtäviä ja tavoitteita työssä hoidetaan.

Edellä kuvatut tutkimukset näkevät eri alojen ammattilaisten tarvitsevan työssään erilaisia ja eri tavoin painottuneita vuorovaikutustaitoja, koska työn suorittamisen kannalta tarpeelliset ja tyypilliset vuorovaikutustilanteet vaihtelevat ammattikohtaisesti. Myös Kostiainen (2003, 237) toteaa vuorovaikutusosaamisen olevan eri ammattitehtävien ja työn vaativuuden vaihtelusta johtuen. Koska työssä tarvittava vuorovaikutusosaaminen on ammattikohtaista, voi sen nähdä olevan yhteydessä myös siihen, millaista vuorovaikutusta pidetään osaavana saman alan ammattilaisten kesken.

2.3 Vuorovaikutusosaamisen ja ammattikulttuurin suhde

Vuorovaikutusosaamisen arviointi on kontekstisidonnaista (Spitzberg 2003, 96). Edellä käsitelty ammatillinen vuorovaikutus on konteksti itsessäänkin, kuten useat muutkin vuorovaikutustilannetta kulloinkin määrittävät tekijät. Hargie (2017, 8) toteaa vuorovaikutustilanteen kontekstin osatekijöitä olevan esimerkiksi fyysisten, sosiaalisten, ajallisten ja kulttuuristen tekijöiden. Kulttuuri siis vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka vuorovaikutus arvioidaan osaavaksi.

Vuorovaikutusosaamisen arvioiminen vaihtelee eri kulttuurien välillä, vaikka osaamisen ydinkriteerit (tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus) sekä ulottuvuudet (behavioraalinen, kognitiivinen ja affektiivinen) pysyisivät samoina (Spitzberg & Cupach 2011, 498; Wilson & Sabee 2003). Kulttuurienvälistä vuorovaikutusosaamista tarkasteltaessa merkittävä tekijä on vuorovaikutuksen suhdekonteksti, sillä kulttuurirajojen ylittäminen edellyttää sopeutumista vieraisiin käyttäytymisen tapoihin ja tilanteisiin (Hajek & Giles 2003, 936–937).

Hyvärinen (2011, 18) mukaan alakohtaista tietoa tuotetaan ja jaetaan vuorovaikutustilanteissa samalla alalla toimivien ammattilaisten kesken. Nämä puhumisen genret (Hyvärinen 2011, 18; Dannels (2001, 147–148) luovat toistuessaan saman alan ammattilaisille esimerkiksi yhteisiä tiedon

jäsentämisen, puhumisen ja ymmärtämisen tapoja ja niiden kautta rakennetaan ammatillista identiteettiä. Ammattikulttuurin voi siis nähdä rakentuvan vuorovaikutuksessa oman alan ammattilaisten kesken, kun vuorovaikutustilanteissa jaetaan ja neuvotellaan yhteisiä tapoja ymmärtää oman ammattialan sisäistä arvomaailmaa, normistoa ja alan sosiaalisia käytäntöjä. Kostiainen (2003, 237) toteaa alakohtaisen vuorovaikutusosaamisen olevan omalle alalle ominaisten piirteiden ja viestintäkäytänteiden omaksumista jo siinä vaiheessa, kun alalle opiskellaan. Myös Dannelsin (2001, 149) mukaan alakohtaiset puhumisen genret opettavat kasvavalle ammattilaiselle jo opintojen aikana sen, mitä oman alan ammattilaisuus merkitsee vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Dannels (2001, 147–153) perustaa alakohtaisen vuorovaikutusoppimisen (*Communication in Disciplines, CID*) neljälle teoreettiselle periaatteelle. Hänen mukaansa (1) puhumisen genret ovat alakohtaisen oppimisen alusta, (2) alalla tarpeellinen ja sopiva argumentoinnin tapa määrittellään alan sisäisesti, (3) vuorovaikutusosaamisen kriteerit ovat alakohtaisesti neuvoteltuja ja (4) vuorovaikutusoppiminen on kontekstisidonnaista. Hyvärisen (2011, 18–25) mukaan alakohtaiseen vuorovaikutukseen osallistuminen sosiaalistaa yksilön osaksi yhteisöä ja opettaa tälle alan sisäisen kulttuurin lukutaitoa. Hän näkee alakohtaisten arvojen, asenteiden, normien ja käytänteiden määrittelevän sekä vuorovaikutusosaamista että sen arviointikriteereitä. Alakohtaisen vuorovaikutusoppimisen voi siten nähdä ammattikulttuurin määrittämien vuorovaikutustapojen ja arvostusten oppimisena ja kulttuurin vuorovaikutuskäytäntöihin sosiaalistumisena.

3 KULTTUURIN MERKITYS VUOROVAIKUTUKSESSA

3.1 Kulttuurien välinen ja kulttuureja vertaileva viestintä

Viestinnän tutkimuksen suhde kulttuuriin on moninainen. Tutkimuksessa kulttuuria voidaan lähestyä kulttuureja vertailevan (*cross-cultural*) näkökulman kautta tai tarkastelemalla kulttuurienvälistä (*intercultural*) viestintää. Myös se, kuinka kulttuuri käsitteenä määritellään, rajaa kulttuurin ja viestinnän suhdetta toisiinsa. Tarkasteltaessa vuorovaikutusta kulttuurin ohjaamana toimintana onkin tarpeellista sekä määritellä kulttuurin käsitteen laajuus että ymmärtää lähestymistavan merkitys.

Kulttuureja vertaileva näkökulma viestintään pyrkii löytämään eri kulttuureille tyypillisiä ominaispiirteitä, jotka ohjaavat kuhunkin kulttuuriin kuuluvien yksilöiden toimintaa vuorovaikutustilanteissa (Gudykunst 2003a, 1). Kulttuureja vertaileva näkökulma keskittyy siten tarkastelemaan vuorovaikutustilanteita kulttuurin sisällä ja löytämään yhtäläisyyksiä samaan kulttuuriin kuuluvien yksilöiden toiminnasta eri tilanteissa. Verrattaessa yhden kulttuurin ominaispiirteitä toisten kulttuurien ominaispiirteisiin voidaan löytää kunkin kulttuurin tuottamia erilaisia tapoja toimia samankaltaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Kulttuureja vertailevalla näkökulmalla esiin nousseita kulttuurin ulottuvuuksia on käytetty tutkimuksessa laajasti kuvaamaan eroja kulttuurien välillä sekä selittämään yksilöiden toimintaa kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa (Spencer-Oatey & Franklin 2009, 18; Ting-Toomey & Oezel 2001, 30–33; Gudykunst 1998, 58–65). Hofsteden (2009, 91–94) mukaan kulttuuri on yhteisön ominaisuus, jonka vaikutuksia yksilön toimintaan yhteisön jäsenenä voi kuvata viidellä ulottuvuudella. Individualistisuus-kollektiivisuus kertoo siitä, kuinka riippuvaisia yhteisön jäsenet ovat toisistaan. Suuri tai pieni valtaetäisyys kuvaa yhteisön rakenteen hierarkkisuutta ja valtasuhteiden merkitystä sen jäsenille. Maskuliinisuus-feminiinisyys kertoo yhteisön moraalijärjestelmästä. Vahva tai heikko epävarmuuden sietokyky kuvaa yhteisön jäsenten suhdetta sääntöihin ja rituaaleihin. Lyhyen tai pitkän ajan orientaatio kertoo yhteisön jäsenten suhtautumisesta historiaan, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen.

Kulttuurin ulottuvuuksiin keskittyneitä tutkimuksia on kritisoitu niiden tavasta tyypistää ja yksinkertaistaa kulttuurin tarkasteleminen vain muutamiin tekijöihin. Hofsteden (1980) alkuperäistä tutkimusta on niin ikään arvosteltu metodologisesti puutteelliseksi, koska se tarkastelee ainoastaan yhden monikansallisen yrityksen työntekijöitä ja jättää huomiotta kansallisten kulttuurien sisäisen moninaisuuden sekä kulttuurin muuntumisen ajassa. Kulttuurin viiden ulottuvuuden käyttö on kuitenkin vakiinnuttanut asemansa eri kulttuuriryhmien välisten erojen kuvaamisessa ja Hofsteden (1980) esittelemiä arvoulottuvuuksia voidaan pitää kulttuureja vertailevassa tutkimuksessa edelleen käytökelpoisena työvälineenä silloin, kun sen rajoitukset otetaan huomioon. (Kirkman, Lowe & Gibson 2006.)

Kulttuurienvälinen (intercultural) viestintä tarkoittaa vuorovaikutusta erilaisiin kulttuureihin kuuluvien yksilöiden tai ryhmien välillä (Barnett & Lee 2003, 260). Kulttuurienvälisessä vuorovaikutustilanteessa osapuolten omasta kulttuuritaustasta kumpuava tapa ymmärtää arvoja, normeja ja uskomuksia ohjaa sekä heidän omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteessa että heidän tapaansa tulkita tilanteen muiden osapuolten toimintaa.

Kulttuurintutkijoiden näkemys vaihtelee siitä, kuinka kulttuuri tulee ymmärtää. Wiseman (2003, 192) jakaa näkemykset karkeasti kahteen pääryhmään. Traditionaalisen määrittelyn näkökulmasta kulttuuri määräytyy kansallisuuden, etnisyyden tai maantieteellisen paikan mukaan. Näkemykseltään laajempi määrittely taas korostaa ryhmän käyttäytymisessä erottuvia yhtäläisyyksiä. Lustig ja Koester (2010, 25) määrittelevät kulttuurin käsitteen laajan näkemyksen mukaisesti. Heidän määritelmässään kulttuuri on opittua uskomusten, arvojen, normien ja sosiaalisten käytäntöjen yhteistä tulkittamista, joka vaikuttaa suhteellisen suuren ihmisryhmän käyttäytymiseen.

Laajemmalla lähestymistavalla kulttuureiksi voidaan tulkita esimerkiksi sukupolven, vammaisuuden tai seksuaalisen suuntautumisen mukaan rajattavissa olevat ryhmät (Abrams, O'Connor & Giles 2003, 210; Hajek & Giles, 2002; Cupach & Imahori 1993, 114) ja vastaavasti tarkastella kulttuurien välisenä viestintänä myös näihin ryhmiin kuuluvien yksilöiden viestintää ryhmän ulkopuolisten yksilöiden kanssa. Laajan lähestymistavan ongelmana on pidetty eri ryhmien päällekkäisyyttä keskenään (Wiseman 2003, 192). Kaikki ihmiset voidaan lukea kuuluvaksi useampiin erilaisiin ryhmiin,

jonka vuoksi voi olla hankalaa osoittaa tietyn toimintatavan vuorovaikutustilanteessa olevan juuri tietyn kulttuurin tuottamaa. Kulttuureja vertailevan näkökulman avulla on kuitenkin mahdollista etsiä eri ryhmille ominaisia toimintatapoja, jolloin myös kulttuurienvälistä viestintää tarkasteltaessa voidaan tehdä päätelmiä siitä, kuinka ryhmän kulttuuri on yhteydessä vuorovaikutukseen.

Tässä tutkielmassa kulttuuri ymmärretään Lustigin ja Koesterin (2010, 25) määritelmää mukaillen yksilön tavaksi tulkita arvoja, normeja ja sosiaalisia käytäntöjä rajattuun ryhmään sosiaalistumisen ja identifioitumisen myötä. Tutkielmassa kulttuuria lähestytään vuorovaikutusta ohjaavia tekijöitä vertailevasta näkökulmasta.

3.2 Ammatti kulttuurina

Schein (2003, 171) ulottaa kulttuurin tasoja kuvaavan mallinsa käsittämään sekä organisaatio- että ammattikulttuurit. Mallin mukaan kulttuurilla on kolme tasoa, (1) kulttuurin ilmiöiden muodostavat artefaktit, (2) kulttuurin näkyvät arvot sekä (3) kulttuurin piilevät ja itsestäänselvyyksinä pidetyt uskomukset. Organisaatiokulttuurin ja ammattikulttuurin erottaa toisistaan se, kuinka yhteisen kulttuurin muodostava ryhmä rajataan. Organisaatiossa kulttuurin rajat noudattelevat organisaatiorakenteen rajoja, kun taas ammattikulttuurista puhuttaessa kulttuuriksi ymmärretään saman ammattiryhmän edustajat. Ammattikulttuuriin sosiaalistutaan siten esimerkiksi samankaltaisen koulutuksen ja ammattiin oppimisen kautta, kun taas organisaatiokulttuuriin sosiaalistutaan olemalla osa organisaatiota. Samassa organisaatiossa työskentelevien henkilöiden työtehtävät, asema tai koulutustausta voi poiketa toisistaan monella tapaa, samaan ammattiryhmään kuuluvien henkilöiden koulutustausta ja työtehtävät taas voivat muistuttaa toisiaan, vaikka he työskentelisivät eri organisaatioissa.

Journalistien koulutusta ja journalistista kulttuuria käsittelevässä artikkelissaan Frith ja Meech (2007) nimittävät journalistin työtä kulttuuriksi. He perustelevat näkemyksensä kertomalla, kuinka journalistien koulutus ja työympäristö sosiaalistavat journalistit oman kulttuurinsa jäseniksi. Tutki-

muksen mukaan yliopistokoulutetut uudet toimittajat omaksuvat perinteisen journalistisen kulttuurin osaksi ammatti-identiteettiään siirtyessään työelämään, vaikka heidän koulutustaustansa eroaa vanhempien toimittajien koulutuksesta. Opiskeluaikana omaksuttu ihanne ammatista lienee usein koetuksella arkisen työn realiteettien edessä, vahvat perinteet ja totutut tavat on kenties helpompi hyväksyä kuin ryhtyä niitä muuttamaan.

Moller ym. (2013) tutkivat opettajien yhteisen pedagogisen kulttuurin vaikutusta oppimistuloksiin koulussa. He tarkastelevat aihettaan organisaatiokulttuurin näkökulmasta ja näkevät siten tutkimuksessaan kulttuurin enemmän työyhteisön kuin ammattiyhteisön yhteisenä arvojen, normien ja käytäntöjen järjestelmänä. Opettajien yhteinen pedagoginen kulttuuri ei siis ole tutkimukseen valitun näkökulman mukaan niinkään opettajuuden tuottamaa, vaan siihen vaikuttaa kouluorganisaatio, jossa opettajat toimivat. Opettajat ovat samanaikaisesti sekä kouluorganisaation jäseniä että ammattinsa edustajia. Kouluorganisaation on mahdollista tehdä päätöksiä, jotka vaikuttavat myös organisaation kulttuuriin, esimerkiksi opetustilojen järjestelyyn tai sääntöihin liittyen. Ammattikulttuurin voi nähdä yksilön kannalta pidempiaikaisena ja henkilökohtaisempana ja sen voi olettaa säilyvän esimerkiksi organisaation vaihtumisen jälkeenkin.

Kirschbaum ja Fortner (2012) tutkivat lääkäreiden ammattikulttuuria kulttuureja vertailevasta näkökulmasta. Tulosten mukaan lääkäreiden ammattikulttuurissa korostuu itsenäinen päätöksenteko ja pyrkimys oman aseman suojaamiseen. Lisäksi lääkäreiden tapa reagoida konflikteihin eroaa muiden samalla menetelmällä tarkasteltujen ammattiryhmien reagoitavasta. Tutkimuksen mukaan myös erikoislääkäreiden omat kulttuurit ovat keskenään erilaisia. Vastausten perusteella kirurgit pyrkivät huomioimaan muut tilanteessa olevat paremmin kuin anestesia- ja lääkärit, jotka taas arvostavat kirurgeja enemmän itsenäistä päätöksentekoa. Tulokset heijastavat sekä yleistä käsitystä lääkäreistä itsenäisenä ja arvostettuna ammattiryhmänä että erikoistumisen asettamia erilaisia vaatimuksia ammatissa toimittaessa. Eri ammattilaisten päivittäisessä työssään kohtaamien arkisten tilanteiden voikin nähdä ohjaavan yksilöitä suosimaan ratkaisuja, joista on heille ja heidän työnsä todennäköisimmin hyötyä. Samankaltaisissa työtehtävissä myös parhaiden käytäntöjen voidaan olettaa olevan usein samankaltaisia ja luovan yhteistä tapaa jäsentää maailmaa, siis yhteistä kulttuuria.

Vaikka ammattikulttuurin käsite tunnetaan tutkimuksessa, on organisaatiokulttuurin tutkimus huomattavasti yleisempää. Syy tähän löytynee toisaalta siitä, että organisaatio on rajattavissa tutkimuskohteeksi ammattia yksinkertaisemmin ja toisaalta siitä, että organisaatiokulttuurin tutkimuksen voidaan kokea tarjoavan konkreettista hyötyä liike-elämän käyttöön. Ammattikulttuurien tutkimusta kaivataan lisää, jotta voidaan nykyistä paremmin vastata siihen, mitkä tekijät vaikuttavat ammattiryhmän yhteisen kulttuurin muotoutumiseen ja millainen merkitys ammattikulttuurilla on yksittäisen ammattilaisen työhön. Ammattikulttuurin käsitteen avulla voidaan saavuttaa myös uutta näkökulmaa sekä organisaatiokulttuurin tutkimukseen että eri ammattien väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

3.3 Kulttuuri osana yksilön identiteettiä

Kulttuuri on osa yksilön identiteettiä ja sen rakentumista. Omia käsityksiä ja kokemuksia peilataan ympäröivään maailmaan, minkä myötä ymmärrys omasta itsestä muotoutuu. Hall (1999, 39, 251–252) esittää identiteetin olevan sarja jatkuvia identifikaatioita, joiden myötä yksilö muodostaa kuvaa itsestään. Hän näkee identifikaatioprosessissa keskeisenä tekijänä yksilön kokemuksen siitä, kuinka hän eroaa muista. Identiteettiä ei siis rakenneta ainoastaan tuntemalla samankaltaisuutta toisten kanssa, vaan myös kokemalla erilaisuutta suhteessa muihin. Yhden muuttumattoman identiteetin sijaan yksilöllä on useita erilaisia ja päällekkäisiä identiteettejä, joiden merkitys vaihtelee tilanteen mukaan.

Identiteetin hallinnan teorian (*identity management theory*) mukaan yksilön identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Identiteetti on yksilön teoria omasta itsestään, mihin nojaten hän muodostaa käsityksensä ympäröivästä maailmasta. Vuorovaikutustilanteissa osapuolten välille muodostuu suhdeidentiteetti (*relational identity*). Kulttuurinen identiteetti (*cultural identity*) taas muodostuu yksilön identifioituessa ryhmään, joka jakaa yhteisiä merkityksiä, arvoja ja normeja. (Cupach & Imahori 1993, 113–114; Imahori & Cupach 2005, 196–197.)

Imahorin ja Cupachin (2005, 197–198) mukaan kulttuurin merkityksen (*salience*) ulottuvuus määrittää sen, onko vuorovaikutustilanne luonteeltaan interpersonaalinen, kulttuurienvälinen vai kulttuurin sisäinen (*intracultural*). Kulttuurienvälisessä vuorovaikutustilanteessa osapuolet kokevat kulttuurisen identiteettinsä merkittäväksi ja erilaiseksi verratessaan itseänsä vuorovaikutuskumppaniin. Kulttuurin sisäisessä vuorovaikutuksessa kulttuurinen identiteetti koetaan niin ikään merkittäväksi, mutta myös samankaltaiseksi vuorovaikutuskumppanin kanssa. Kun kulttuurisen identiteetin merkitys tilanteessa muuttuu vähäisemmäksi ja suhdeidentiteetin merkitys korostuu, on tilanne luonteeltaan interpersonaalinen. Eri identiteettien merkittävyys voi vaihdella vuorovaikutustilanteen aikana ja näin myös vuorovaikutustilanteen luonne voi muuttua kulttuuria korostavasta suhdetasoa korostavaksi tai päinvastoin.

Brown ja Levinson (1987, 62) esittävät käsitteensä positiivisista ja negatiivisista kasvoista (*face*), joiden suojelemista ihmiset kaipaavat vuorovaikutustilanteessa. Positiiviset kasvot kuvaavat henkilön kaipaamaa hyväksyntää toisilta ja negatiiviset kasvot taas kuvaavat henkilön halua itsenäisyyden ja yksityisyyden säilyttämiseen. Kasvojen hallinta (*facework*) kytkeytyy myös identiteetin hallinnan teoriaan ja johtaa kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa Imahorin ja Cupachin (2005, 199–200) mukaan neljään tyypilliseen ongelmatilanteeseen. (1) Henkilö kokee kasvonsa uhatuksi, koska hänen kulttuurista identiteettiään rajoitetaan stereotyypioiden kautta. (2) Henkilö kokee kasvonsa uhatuksi, koska hänen kulttuurinen identiteettinsä jätetään huomiotta. (3) Henkilö joutuu tekemään päätöksen omien kasvojensa tai kumppaninsa kasvojen suojelemisen välillä. (4) Henkilö ei tiedä, tulisiko hänen suojella kumppaninsa positiivisia vai negatiivisia kasvoja.

Vuorovaikutustilanteen osapuolten identiteetit, yksilöiden teoriat omasta itsestään, ovat merkityksellisiä koettaessa yhteneväisyyksiä tai eroavuuksia vuorovaikutuskumppanin kanssa. Identifioituminen esimerkiksi etniseen ryhmään, ikäryhmään, vähemmistöryhmään tai ammattiryhmään tulee merkitykselliseksi ja näkyväksi etenkin silloin, kun yksilö tulee vuorovaikutustilanteessa tietoiseksi taustaryhmänsä erilaisesta tavasta tulkita merkityksiä, arvoja ja normeja. Kulttuurisen identiteetin korostuminen vuorovaikutustilanteessa voi johtaa konfliktiin, jossa yksilöllä on pelko kasvojensa menettämisestä tai epätietoisuus siitä, kuinka vuorovaikutuskumppanin kanssa tulisi toimia, jotta tilanne etenisi toivotulla tavalla.

Myös eri ammattilaisten välisestä yhteistyöstä voi siis muodostua ammattikulttuurien välinen vuorovaikutustilanne silloin, kun oma ammatti-identiteetti koetaan erilaiseksi ja merkitykselliseksi vuorovaikutuskumppaniin nähden. Imahorin ja Cupachin (2005) teoriaa mukaillen tämä voi johtaa myös mahdollisiin konflikteihin vuorovaikutuksessa silloin, kun joku osapuolten kasvoja uhkaavista olettuksista toteutuu.

4 TUTKIELMAN KONTEKSTI

Tässä tutkielmassa tarkastellaan yläkoulussa työskentelevien nuorisotyöntekijöiden ja yläkoulun opettajien vuorovaikutusta. Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden lisäksi tutkimuksen kohteena olevissa kouluissa työskentelee myös muiden alojen ammattilaisia, kuten kuraattoreita ja koulupsykologeja. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki edellyttää kouluorganisaatiota toteuttamaan oppilashuoltoa monialaisena yhteistyönä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287, 2§). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan monialaista yhteistyötä, nuorisotyötä koulussa sekä tarkasteltavana olevia ammattiryhmiä eli opettajia ja nuorisotyöntekijöitä.

4.1 Monialainen yhteistyö

Monialaisen yhteistyön lähtökohtana on pyrkimys valjastaa eri ammattialoilla toimivien asiantuntijoiden tieto ja kokemus yhdessä tehtävän asiakastyön käyttöön. Monialaisella yhteistyöllä pyritään tavoittamaan holistinen asiakaslähtöinen näkemys työn kohteena olevan henkilön tarpeista ja niihin tarjolla olevista ratkaisuista. Tätä tavoitellaan esimerkiksi kokoamalla asiantuntijaryhmiä, joissa eri ammattilaiset etsivät yhdessä ratkaisuja asiakkaita tai asiakasryhmiä koskeviin kysymyksiin, suunnittelevat toimenpiteitä ja päättävät niiden toimeenpanosta. Hallinnollisesta näkökulmasta tarkasteltuna monialaisella yhteistyöllä pyritään myös tehostamaan työtä ja karsimaan erilaisten palveluiden päällekkäisyyksiä. (esim. Isoherranen 2012, 19–30.)

Suomessa monialaista yhteistyötä on käytetty menetelmänä erityisesti sosiaali- ja terveyspalveluissa (ks. Isoherranen 2006; Isoherranen 2012). Nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset pyrkivät monialaisen yhteistyön keinoin nuoren sosiaaliseen vahvistamiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen sekä viimesijaisten palveluiden tilanteessa myös syrjäytymiskierteen katkaisemiseen (Määttä 2007, 13–14; Määttä 2005, 205; Raitakari & Virokannas 2009, 5–6). Monialaista yhteistyötä toteutetaan usein ryhmätyönä, mutta jo kahden eri alan ammattilaisen ammattitaidon, tiedon ja kokemuksen yhdistämisen voi nähdä laajentavan näkökulmaa ja tekevän työotteesta monialaisen.

Eri yhteyksissä tehtävästä monialaisesta yhteistyöstä on kirjoitettu useita hankeraportteja (esim. Kontio 2010) ja ohjeistuksia (esim. Kyrönlampi 2012), minkä lisäksi työmuotoa on käsitelty ammat- tilehtiin kirjoitetuissa artikkeleissa (esim. Kolehmainen 2012; Keskisalo, Perho & Suurpää 2003; Kovala 2004). Monialaista yhteistyötä käsitteleviä tutkimuksia on julkaistu sekä kansainvälisesti (esim. Petri 2010; White & Featherstone 2005) että Suomessa (esim. Isoherranen 2012; Määttä 2007; Määttä 2005; Määttä 2004a; Määttä 2004b). Monialaisen yhteistyön osapuolten välinen vuoro- vaikutus on nostettu usein yhdeksi keskeiseksi tekijäksi menetelmän toimivuutta, edellytyksiä ja haasteita arvioitaessa (Isoherranen 2012, 19–25; Petri 2010). Lisäksi monialaisuutta käsittelevissä teksteissä on viitattu toimivan yhteistyön edellytyksenä muun muassa arvostukseen (Hirvonen 2009, 56), kunnioitukseen (Ahola 2011, 130–140), johtamiseen tai kuuntelemiseen (Siurala 2011, 142–143), jotka puheviestinnän tutkimuksen näkökulmasta voidaan tulkita vuorovaikutukseen liit- tyviksi vaatimuksiksi tai haasteiksi monialaisessa yhteistyössä. Monialaisesta yhteistyöstä julkaistut tutkimukset eivät kuitenkaan käsittele yksityiskohtaisemmin sitä, millä tavoin vuorovaikutuksesta voitaisiin saada toimivampaa ja yhteistyötä tukevaa.

Viestinnän tutkimuksen näkökulmasta monialaista yhteistyötä on käsitelty jossakin määrin tervey- denhuollon ympäristössä. Esimerkiksi White ja Featherstone (2005) tutkivat lasten terveystarpeita tarjoavan monialaisen työyhteisön vuorovaikutusta todeten, että eri ammattilaisten kokoaminen samoihin tiloihin ei vielä riitä tekemään monialaisesta vuorovaikutuksesta toimivaa. Gardezi ym. (2009) taas tarkastelevat viestintää leikkaussaliympäristössä ja toteavat toimivaan vuorovaikutuk- seen liittyvän myös merkityksellisen hiljaisuuden ja sen ymmärtämisen. Monialaiseen yhteistyöhön liittyvää viestinnän tutkimusta on kuitenkin syytä tehdä myös muihin ammattiryhmiin ja toimin- taympäristöihin liittyen, sillä eri ympäristöissä tai eri ammattiryhmien kanssakäymisessä voivat pä- teä erilaiset vaatimukset toimivan vuorovaikutuksen saavuttamiseksi.

Viestinnän tutkimuksen näkökulma voi tarjota uutta ja yksityiskohtaisempaa ymmärrystä siitä, mitä vuorovaikutus monialaisessa yhteistyössä merkitsee. Monialaista yhteistyötä käytetään menetel- mänä yhä useammissa ympäristöissä ja myös lainsäädäntö edellyttää sen käyttämistä esimerkiksi nuorisopalveluiden suunnittelussa ja toiminnan kehittämisessä kuntatasolla (Nuorisolaki 2016/1285, 9§). Pelkkä vuorovaikutuksen mainitseminen toimivan yhteistyön edellytykseksi ei kui-

tenkaan riitä kehittämään työmuotoa ilman syvempää ymmärrystä siitä, miten osapuolten välinen vuorovaikutus voi edistää tai haitata toimivaa monialaista yhteistyötä.

4.2 Nuorisotyö koulussa

Kuluvan vuosikymmenen aikana on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen osaan suomalaisista nuorista, joka ei käy peruskouluaan loppuun tai katoaa tilastoista peruskoulun päätyttyä. Vuoden 2013 alussa voimaan tulleen nuorisotakuun tehtävänä on pyrkiä integroimaan syrjäytyneet tai syrjäytymisuhan alaiseksi luetut nuoret paremmin osaksi yhteiskuntaa tarjoamalla koulutuspaikkoja ja vaihtoehtoisia väyliä työelämään (OKM 2018). Nuorten putoaminen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan ulkopuolelle on kuitenkin huolestuttanut sekä päättäjiä, tutkijoita että nuorten kanssa työskenteleviä eri alojen ammattilaisia jo vuosikymmeniä ennen nykyisen nuorisotakuun keksimistä ja ongelmaan on pyritty aikojen saatossa etsimään erilaisia ratkaisukeinoja (ks. Nieminen 1995).

Niemisen (1995, 310) mukaan nuorisotyötä on pyritty eri keinoin liittämään koulutyön osaksi Suomessa aina vuonna 1866 säädetyistä ensimmäisistä kansakouluasetuksista alkaen. Nuorisotyöllä on läpi sen historian pyritty kasvattamaan nuorista yhteiskuntakelpoisia, tukemaan nuoren itsenäistymistä sekä myös auttamaan ja ohjaamaan niitä nuoria, joiden sosiaalisuudessa ja personalisuudessa on havaittu puutteita (Nieminen 2007, 23–25). Koko ikäluokan yhteen keräävä järjestelmä onkin tarjonnut luonnollisen ympäristön kaikkien nuorten tavoittamiseen ja kasvattamiseen (Leppä 2010, 74; Sarha 2005, 20). Vielä 1900-luvun puoliväliin saakka koulussa tehty nuorisotyö oli kuitenkin opettajien tekemää työtä (ks. Nieminen 1995, 310–318) ja sen muuttuminen opetustyöstä eriytyneeksi nuorisotyöksi ja edelleen monialaiseen otteeseen pyrkiväksi yhteistyöksi on siten uudempaa perua.

Erilaisina koulun ja nuorisotyön yhteistyömuotoina on kokeiltu esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden vierailuja kouluissa, koulutilojen käyttämistä nuorisotyön järjestämiin tilaisuuksiin sekä nuorten kouluelämän nivelvaiheisiin kohdistuvaa yhteistyötä koulun ja nuorisotyön kesken (Kolehmainen &

Lahtinen 2014, 16–23; Leppä 2010, 74; Sarha 2005, 28–30). 2000-luvulla kouluihin on myös palkattu omia nuorisotyöntekijöitä osaksi koulun henkilökuntaa esimerkiksi valtakunnallisen MUKAVA-hankkeen (Soanjärvi 2005, 15) sekä Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hankkeen (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 21) puitteissa. Koulussa toteutettavan nuorisotyön tehtäväksi on nähty perinteiselle opetustyölle vaihtoehtoisen kasvatuskäytännön tuominen osaksi koulun arkea (Leppä 2010, 83; Sarha 2005), mutta myös tiedon välittäminen kouluorganisaatiolle siitä, mitä oppilaat tekevät ja ajattelevat oppituntien ulkopuolella (Lehtonen 2005, 59–61).

Paju (2011, 18–26) esittää koulun koostuvan kolmesta eri ulottuvuudesta, jotka yhdessä nivoutuvat koulun käsitteeksi. Virallinen koulu tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelmia, arvosanoja ja luokahuonevuorovaikutusta oppituntien aikana. Epävirallisessa koulussa on kyse epävirallisesta vuorovaikutuksesta, joka tapahtuu niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Epävirallinen koulu määrittää koulua käyvien nuorten suhteet toisiinsa sekä kunkin nuoren aseman yhteisössä. Fyysinen koulu käsittää paitsi konkreettisen koulurakennuksen, myös tilojen järjestelyn, aikataulutukset sekä muun koulumaailmaan kuuluvan organisoinnin ja kontrollin. Koulussa tehtävän nuorisotyön ajatuksena on tavoittaa juuri koulun epävirallinen ulottuvuus, joka nähdään nuorisotyön asiantuntijuteen liittyvänä osa-alueena (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 57).

Koulu on toiminut monialaisen yhteistyön areenana jo ennen monialaisen yhteistyön käsitteen yleistymistä. Koulukuraattorit, terveydenhoitajat, koululääkärit ja koulupsykologit sekä muut koulurakennuksissa työtään tekevät ammattilaiset aina vahtimestareista keittiöhenkilökuntaan saakka ovat mukana koulun arjessa ja sen myötä myös koulussa tehtävässä kasvatustyössä. Syksyllä 2014 voimaan tulleen uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan jokaisessa peruskoulussa ja toisen asteen oppilaitoksessa on oltava monialainen opiskeluhuoltoryhmä, jonka tehtävänä on opiskeluhuollon suunnittelu, kehittäminen, toteutus ja arviointi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287, 14§). Nykyisin kouluja siis edellytetään käyttämään monialaista yhteistyöverkostoa perinteisen opetustyön tukena.

Nuorisotyötä tehdään useilla eri ammattinimikkeillä ja nuorisotyötä tekevien koulutustaustat ovat usein pikemminkin alalle soveltuvia kuin alalle valmistavia. Nykyisin vakiintuneimpina koulutuspol-

kuina voitaneen pitää toisen asteen nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajan koulutusta sekä ammattikorkeakoulutasoista yhteisöpedagogin tai sosionomin koulutusta. Nimikettä nuorisotyöntekijä voidaan pitää yläkäsitteenä, joka kattaa erilaiset nuorisotyön alueella toimivat ammattilaiset heidän todellisesta työnimikkeestään huolimatta. (Soanjärvi 2005, 10–12; Korhonen & Nieminen 2010, 5).

Yhteisöpedagogin koulutuksen on nähty sisällöiltään sekä sosiaalipedagogisesta kasvatusteoriasta lähtevillä menetelmillään soveltuvan juuri kouluissa toteutettavan perinteistä opetustyötä tukevan nuorisotyön pohjakoulutukseksi (Siekkinen 2009). Todellisuudessa koulun nuorisotyöntekijöiden koulutustaustat voivat vielä vaihdella suurella määrällä sekä sisällöiltään että koulutustasoltaan, mikä näkyy myös työnimikkeissä, työn sisällössä ja työtä tekevän henkilön ammatillisessa osaamisessa (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 23).

Opetushallituksen antamien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oppilashuolto järjestetään monialaisena yhteistyönä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa (Opetushallitus 2014, 77). Opetussuunnitelman perusteissa viitataan myös nuorisotoimeen koulun yhteistyötahona ja nostetaan nuorisotoimi yhteistyötahoksi yksilökohtaisen oppilashuollon osalta lastensuojelun, erikoissairaanhoidon ja poliisin rinnalle. Vaikka kunnallinen nuorisotoimi on vuonna 2014 uudistetuissa opetussuunnitelman perusteissa jo nostettu yhdeksi koulun mahdollisista yhteistyökumppaneista, ei nuorisotyöntekijöillä silti ole säädösten tasolla tunnustettua asemaa koulussa. Kuitenkin nuorisotyöntekijän paikka epävirallisen ja virallisen koulun rajalla työskentelevänä ammattilaisena voisi kytkeä hänet luontevasti osaksi monialaista verkostoa ainakin niissä kouluissa, joista nuorisotyöntekijä löytyy.

4.3 Opettajan ja nuorisotyöntekijän ammatit

Soanjärvi (2005, 14) näkee opettajan ja nuorisotyöntekijän professiot samalla kentällä toimivina mutta erilaisiin tavoitteisiin ja metodeihin nojaavina. Hän toteaa, että opettajien työtä ohjaa opetussuunnitelma, kun taas nuorisotyöntekijän työn keskiössä on nuori omine persoonallisine tarpei-

neen. Opetushallituksen antamissa opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen tehtäväksi määritelläänkin sekä kasvatus- että opetustehtävä (Opetushallitus 2014, 18). Koulun opetustyön ohessa yksilön huomioiminen voi olla vaikeaa, kun taas nuorisotyössä on mahdollista keskittyä nuoren tarpeisiin yksilöllisistä lähtökohdista ilman kilpailevia tavoitteita.

Opettajan professioaseman turvaa laissa säädetty vaatimus ylemmästä korkeakoulututkinnosta ja sen sisällöstä (ks. Perusopetuslaki 1998/628, 37§), kun taas nuorisotyöntekijöiden pätevyydestä ei ole olemassa yhteneviä säädöksiä eikä ammatille myöskään yhtä selkeää koulutuspolkua. Nuorisotyön professioasemaa pohdiskeleva Hirvonen (2009, 42–49) toteaa kuitenkin nuorisotyöntekijyyteen liittyvän useita sellaisia piirteitä, jotka tekevät nuorisotyöstä eriytynyttä asiantuntijuutta ja erityisosaamista vaativan ammatin siitä huolimatta, että kaikki perinteisen profession kriteerit eivät täyty.

Yksi professiota määrittävä tekijä on ammattikunnan yhteinen käsitys työn eettisistä lähtökohdista (Hirvonen 2009, 42). Sekä opettajille että nuorisotyöntekijöille on laadittu ammattikuntien omat eettiset ohjeistukset, jotka perustuvat ammattikunnan sisällä käytyyn keskusteluun. Opettajien eettisissä periaatteissa korostuu opettajan asema itsenäisenä toimijana, työn vastuullisuus sekä tehtävä kasvattajana (OAJ 2014), nuorisotyön ammattieettinen ohjeistus taas korostaa osallisuutta, yhdessä tekemistä, kannustamista ja kunnioittamista (Rauas 2014, 23).

Eettisten ohjeistusten painotuserojen voi nähdä kertovan myös eroista ammattikuntien itseymmärryksessä. Molemmat ammattiryhmät työskentelevät saman ihmisryhmän kanssa, mutta esimerkiksi ohjeistuksissa käytetty nimitys eroaa. Opettajien eettisissä ohjeissa puhutaan oppijasta, kun taas nuorisotyön eettisessä ohjeistuksessa käytettävä termi on yksinkertaisesti nuori. Nuorisotyötä on kuvattu kasvatustyöksi, jossa objektista pyritään tekemään subjekti (Rauas 2014, 9; Soanjärvi 2005, 14). Nuorisotyöllinen eetos siis pyrkii tarjoamaan nuorelle itselleen mahdollisuuden päättää omista tavoitteistaan ja valinnoistaan, minkä tueksi nuorisotyö asettuu. Oppivelvollisuuteen, lakeihin ja säädöksiin perustuvassa koulun opetustyössä tarjotaan tietoa ja oppijan vastuu on oppia sekä kasvaa hyväksi yhteiskunnan jäseneksi.

Opettajien työkuultuuri nähdään perinteisesti yksilöllisyyttä korostavana (Leppä 2010, 81). Suomessa peruskoulun opettajan ammattia arvostetaan ja opettajalla on autonominen asema (Soini ym. 2012, 7). Cantellin (2012, 74) mukaan opettajia pidetään perinteisinä auktoriteetteina ja usein heidät myös nähdään henkilöinä, joilla ei ole kosketusta nuorten todellisuuteen. Nuorisotyössä taas kärsitään arvostuksen puutteesta, eikä nuorisotyöntekijöiden asiantuntijuutta kunnioiteta (Cederlöf 2004, 71–72; Hirvonen 2009, 56), vaikka heitä voidaankin pitää juuri nuorten todellisuuden asiantuntijoina (Hirvonen 2009, 57–58). Vaikka kasvatustyö yhdistää opettajan ja nuorisotyöntekijän ammatteja, on niihin suhtautumisessa siis havaittavissa merkittäviä eroja.

Sekä opettajat että nuorisotyöntekijät tekevät työtään nuorten kanssa ja molempien ammattiryhmien tehtäviin kuuluu nuorten ohjaaminen sekä heidän kasvunsa tukeminen. Erona näiden ammattiryhmien työssä voidaan tunnistaa sekä kasvatusympäristö että suhde nuoriin. Opettajat tekevät opetustyötään pääosin formaalissa oppimisympäristössä, kun taas nuorisotyöntekijät ovat ensisijaisesti nonformaalin kasvatusympäristön ja informaalin kasvatuksen toimijoita (ks. Korhonen & Nieminen 2010, 6–8; Hirvonen 2009, 55; Cederlöf 2004, 63–64). Korhosen ja Niemisen (2010, 10) mukaan nuorisotyöntekijät ja opettajat perustavat näkemyksensä nuorten ohjaamisesta pitkälti samoille pedagogisille ja kasvatuksellisille teorioille, mutta käytetyissä menetelmissä on eroja.

Cederlöf (2004, 63–65) näkee opettajien ja nuorisotyöntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa mahdollisuuden konfliktiin, koska ammattikulttuurit eroavat toisistaan, vaikka työkenttä on yhteinen. Hänen tulkintansa mukaan juuri koululaitoksen muodollisuus ja nuorisotyön epämuodollinen luonne luovat edellytykset vastakkainasetteluun ja mahdollisiin ristiriitoihin, etenkin jos yhdessä käsiteltävät kysymykset liittyvät jaettuun asiantuntijuuteen kasvatuskysymyksissä. Tulkinta perustuu nuorisoalalla työskenteleviltä henkilöiltä kerättyyn laajempaan haastatteluaineistoon, jossa selvitettiin myös yhteistyösuhteita kunnallisten nuorisotoimien ja muiden toimijoiden välillä. Opettajien kokemuksia vuorovaikutukseen liittyvistä haasteista ei näin ollen kysytty.

5 TUTKIELMAN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Monialainen yhteistyö on nostettu Suomessa yhdeksi ongelmanratkaisukeinoksi hyvinvointiyhteiskunnan palvelurakennetta uudistettaessa ja erityisesti pohdittaessa ennaltaehkäiseviä toimia syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten auttamiseksi. Monialaisen yhteistyön keskeisenä tavoitteena on tarjota työn kohteena olevalle henkilölle eri ammattilaisten erilaiseen tietämykseen ja yhdistettyyn osaamiseen perustuvia ratkaisuja ja pyrkiä näin tavoittamaan kokonaiskuva tarpeellisista toimenpiteistä. Monialaista työtä käytetään lisääntyvässä määrin nuorten kanssa tehtävässä työssä ja monialaista lähestymistä myös edellytetään uudessa nuorisolaissa. (ks. Isoherranen 2012; Nuorisolaki 2016/1285, 9§.)

Koulu on nähty luonnollisena ympäristönä nuorten parissa tehtävälle monialaiselle työlle, koska se tavoittaa nuorten ikäluokat lähes kokonaisuudessaan. Kouluissa tehtävän monialaisen työn tarkoituksena on tukea opetus- ja kasvatustyötä sekä ennaltaehkäistä nuorten kohtaamia ongelmia. Yhtenä monialaisen työn muotona on pyritty tuomaan nuorisotyössä käytettyjä menetelmiä osaksi koulun arkea sekä yhteistyönä kunnallisen nuorisotoimen ja opetustoimen välillä että palkkaamalla nuorisotyöntekijöitä osaksi koulun henkilökuntaa. (ks. Nieminen 1995; Leppä 2010; Sarha 2005)

Monialaista yhteistyötä tarkasteltaessa on havaittu ongelmia sekä työn organisoinnissa ja tavoitteellisuudessa että myös eri toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa (Määttä 2004a, 22–23). Erilaisten lähestymistapojen ja näkemysten toivotaan synnyttävän uudenlaisia ratkaisuja, mutta erilaiset taustat voivat muodostua myös yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi.

Monialaisen yhteistyön tarkasteleminen kulttuurienvälisen viestinnän teoriapohjaan nojaten voi tarjota uudenlaista näkökulmaa siihen, mitkä tekijät edistävät tai vaikeuttavat yhteistyötä eri ammattiryhmien välillä. Käsiteltäessä ammattilaisia omien kulttuuriryhmiensä edustajina voidaan

myös saada tietoa niistä arvoista, normeista ja sosiaalisista käytännöistä, jotka liittyvät heidän ammattikulttuuriinsa. Vuorovaikutusosaamisen näkökulmalla voidaan tavoittaa tarkempaa tietoa siitä, millaisia tapoja eri ammattiryhmillä on toimia vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimusongelma on: miten ammattikulttuurit ilmenevät yläkoulun opettajien ja nuorisotyöntekijöiden vuorovaikutuksessa?

Tutkimusongelmassa monialaisen yhteistyön tekeminen on rajattu kahden ammattiryhmän väliseen yhteistyöhön. Opettajia ja nuorisotyöntekijöitä tarkastellaan ammattiryhminä, joille on muodostunut tunnistettava ammattikulttuuri. Näkökulma vuorovaikutukseen muodostuu seuraavista elementeistä: Miten tarkasteltavat ammattiryhmät ymmärtävät vuorovaikutuksen ja mitkä tekijät painottuvat vuorovaikutuksen laadussa sekä millaisia ammattiryhmien väliset kulttuurierot ovat.

Barnett ja Lee (2003, 261) toteavat kulttuurin määrittävän siihen kuuluvien yksilöiden viestintää. Erilaisista kulttuureista tulevien yksilöiden erilaiset arvot, normit ja sosiaaliset käytännöt voivat siten tulla vuorovaikutustilanteissa esille esimerkiksi osapuolten näkemyksissä, toimintastrategioissa ja käyttäytymisessä. Kulttuurin suhde vuorovaikutukseen on kontekstuaalinen (Hargie 2017, 8), ja kulttuuri vaikuttaa myös vuorovaikutusosaamisen kriteeristöön (Spitzberg & Cupach 2011, 498). Lähestymällä asiaa toisesta suunnasta voidaan siis katsoa samaan kulttuuriseen ryhmään kuuluvien ihmisten yhteisten käsitysten vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutusosaamisesta kertovan siitä kulttuurista, jota he vuorovaikutustilanteessa edustavat. Esimerkiksi tehokkuuden kriteeristön vuorovaikutuksessa voi nähdä määrittävän sen kautta, mikä arvioijan omassa kulttuurissa on yleisesti tehokkuuden kriteeristö. Yksinkertaistaen, jos kulttuurissa arvostetaan tehokkuutena yleisesti nopeutta, lienee epätodennäköistä, että kulttuurin edustajat arvostaisivat tehokkuutena aikaa vievää tapaa saavuttaa vuorovaikutuksen tavoitteita. Tutkimusongelman ratkaisemiseksi selvitetään myös sitä, miten opettajat ja nuorisotyöntekijät ymmärtävät vuorovaikutuksen ja mitä vuorovaikutusosaaminen on heidän ammattikulttuurinsa näkökulmasta.

Vuorovaikutusosaamisen ydinkriteereinä pidetään tehokasta ja tarkoituksenmukaista toimintaa vuorovaikutustilanteessa. Osaamista voidaan tarkastella esimerkiksi osaamisen ulottuvuuksina sekä

vuorovaikutustaitojen näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää sitä, mitä opettajat ja nuorisotyöntekijät ymmärtävät vuorovaikutuksen olevan ja minkälainen vuorovaikutusosaaminen on tarpeellista heidän ammateissaan.

K1 Miten ammattiryhmät ymmärtävät vuorovaikutuksen käsitteen ja määrittelevät vuorovaikutusosaamisen omassa ammatissaan?

Kahden eri ammattiryhmän käsitysten selvittäminen vaatii tutkimuskysymyksen tarkentamista alakysymyksiin. Varsinaista tutkimuskysymystä lähestytään neljän alakysymyksen kautta.

K1.1 Miten vuorovaikutus ymmärretään opettajan työssä?

K1.2 Minkälaista vuorovaikutusosaamista opettajan työssä tarvitaan?

K1.3 Miten vuorovaikutus ymmärretään nuorisotyöntekijän työssä?

K1.4 Minkälaista vuorovaikutusosaamista nuorisotyöntekijän työssä tarvitaan?

Gudykunst (2003b, 150–155) toteaa kulttuurintutkimuksen jakautuvan metodologisesti kahteen pääkategoriaan, kulttuurin tarkasteluun ulkopuolelta käsin (*etic*) ja sen havainnoimiseen sisältä käsin (*emic*). Hänen mukaansa ulkopuolelta tapahtuvassa tarkastelussa voidaan esimerkiksi pyrkiä kyselytutkimusten avulla mittaamaan kulttuurin ulottuvuuksia ja tekemään kulttuurista päätelmiä saatujen tulosten valossa. Kulttuurin sisältä käsin tehtyyn havainnointiin perustuvaa tutkimusta tarvitaan, jotta jokaisen kulttuurin erityispiirteet voidaan ottaa huomioon mittausmenetelmiä kalibroitaessa. Tässä tutkielmassa liikutaan edellisten välillä, sillä tutkijanäkökulman merkitystä on laadullisessa tutkimuksessa mahdotonta sivuuttaa täysin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152). Kulttuurin sisäisestä näkökulmasta pyritään saamaan kiinni sillä, että tutkimusongelmaa selvitetään kysymällä vastauksia ammattikulttuurin edustajilta itseltään. Toisaalta, kulttuurin ulkopuolista tarkastelua tuodaan mukaan sillä, että vastauksia haetaan myös muilta kuin ammattikulttuurin edustajilta itseltään.

Toinen ja kolmas tutkimuskysymys selvittävät ammattiryhmien kulttuuripiirteitä. Myös nämä kysymykset on jaettu kahteen alakysymykseen. Alakysymyksistä ensimmäinen kysymys lähestyy kulttuuria sen sisältä käsin ja toisen kysymyksen näkökulma on ulkopuolisen havainnoijan näkökulma.

K2 Minkälainen opettajien ammattikulttuuri on vuorovaikutuksen näkökulmasta?

K2.1 Minkälaisista kulttuurisista piirteistä opettajien ammattikulttuuri muodostuu heidän omissa kertomuksissaan?

K2.2 Minkälainen opettajien ammattikulttuuri on nuorisotyöntekijöiden kertomana?

K3 Minkälainen nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri on vuorovaikutuksen näkökulmasta?

K3.1 Minkälaisista kulttuurisista piirteistä nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri muodostuu heidän omissa kertomuksissaan?

K3.2 Minkälainen nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri on opettajien kertomana?

Tutkielmassa tarkastellaan kahden samassa ympäristössä työskentelevän ammattiryhmän toimintaa. Ammattikulttuurin ilmenemiseen tarkasteltavien ryhmien vuorovaikutuksessa voidaan päästä käsiksi myös ryhmien välisen vertailun kautta. Vertailemalla ensimmäisten kolmen tutkimuskysymyksen avulla saatuja vastauksia on mahdollista tavoittaa tietoa siitä, minkälaista vuorovaikutus on ammattikulttuurien välillä.

K4 Minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä ammattiryhmien välillä on vastausten perusteella?

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tässä tutkielmassa lähestytään opettajuutta ja nuorisotyöntekijyyttä ammattikulttuureina, joihin identifioituvat ammattilaiset ovat omaksuneet oman ammattikulttuurinsa kulttuurin sisällä yhteisesti tunnistettavia arvoja, normeja ja sosiaalisia käytäntöjä. Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuureista tai kyseisten ammattikulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ei tiettävästi ole aikaisempaa tutkimusta. Jotta ammattikulttuurien merkityksestä ammattiryhmien välisessä vuorovaikutuksessa voidaan saada merkityksellistä uutta tietoa, tulee aihetta lähestyä avoimesti ja ilman ennakko-oletuksia.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista esimerkiksi hypoteesittomuus ja tutkittavien näkökulman esiin tuominen (Eskola & Suoranta 2003, 15–20). Kulttuurin havainnoiminen sisältä käsin yhdistyy usein tutkimuksen tekemiseen kvalitatiivisella tutkimusotteella (Gudykunst 2003b, 150). Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin käytettäväksi juuri tutkittavan ilmiön ja kohteen omia erityispiirteitä kartoitettaessa, koska sen avulla tutkimuskohteesta on mahdollista löytää myös sellaisia piirteitä ja puolia, jotka eivät perustu ennakolta asetettuihin oletuksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152). Tämän tutkielman tutkimusongelmaa on siten perusteltua lähestyä laadullisella tutkimusotteella.

Laadullista tutkimusta on kuvattu arvoitusten ratkaisemiseksi (Alasuutari 2001, 32). Tutkija on usein itse mukana aineiston muodostamisessa esimerkiksi havainnoijana, haastattelijana tai molempina, mikä nostaa arvioitavaksi asiaksi tutkimuksen objektiivisuuden. Eskola ja Suoranta (2003, 17–18) ohjeistavat tutkijaa tunnistamaan oman subjektiivisuutensa, sillä laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy sen myötä. Laadullisen tutkimuksen pyrkimys ei niinkään ole todistaa asioita, vaan paljastaa niitä ja tavoittaa ymmärrys tutkittavien näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2003, 16–17; Hirsjärvi & Hurme 2011, 12–24).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tarkastelun keskiöön nostetaan tutkittavien kokemus, joka syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja tutkimuskohteesta saatava tieto löytyy tulkintojen tekemisen myötä (Laine 2007, 28–33). Tässä tutkielmassa selvitetään opettajien

ja nuorisotyöntekijöiden kokemuksia ja käsityksiä vuorovaikutuksesta ja haetaan niistä tehtävien tulkintojen avulla vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkielman näkökulma on siten tieteenfilosofialtaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkielman aineistonkeruutavaksi valittiin teemahaastattelu, joka tarjoaa mahdollisuuden tarkastella ammattikulttuurien vuorovaikutusta haastateltavien kertomusten kautta.

5.3 Tutkimusaineisto

5.3.1 Haastateltavat ja aineiston keruu

Tämän tutkielman aineisto on kerätty haastattelemalla yhteensä kaksitoista vastaajaa, joista kuusi on ammatiltaan yläkoulun opettajia ja kuusi nuorisotyöntekijöitä. Valitsemalla sama määrä haastateltavia kahdesta eri ammattiryhmästä pyrittiin saavuttamaan tasapaino molempien tarkasteltavien ammattiryhmien kokemusten ja käsitysten kartoittamisessa. Molempien ammattiryhmien edustajia haastattelemalla voidaan myös tarkastella kumpaakin ammattikulttuuria sekä kulttuurin sisäisestä että sen ulkopuolisesta näkökulmasta. Haastattelumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, jolloin haastatteluissa käsiteltävät aiheet oli päätetty ennalta, mutta haastateltaville annettiin mahdollisuus kertoa vapaasti niihin liittyvistä kokemuksistaan ja käsityksistään. Haastattelujen kulku ei noudattanut tiukkaa kaavaa tai koostunut valmiiksi muotoilluista kysymyksistä, mutta kaikkia haastatteluteemoja käsiteltiin jokaisen haastateltavan kanssa. Haastattelut päätettiin, kun kaikki teemat oli käyty läpi eikä haastateltavalla ollut lisättävää käsiteltävään aiheeseen.

Haastattelun pääteemoiksi (Liite 1) valittiin vuorovaikutusosaaminen, ammattikulttuuri ja vuorovaikutustilanteet työssä. Vuorovaikutusosaamisen teemaa lähestyttiin avaamalla vuorovaikutuksen käsitettä ja arvioimalla keskeisiä vuorovaikutusosaamisen osa-alueita sekä omaan persoonaan, omaan työhön että toisen ammattiryhmän työhön liittyen. Ammattikulttuuria lähestyttiin selvittämällä omaan ammattiin liittyviä arvoja ja ihanteita, normeja sekä sosiaalisia käytäntöjä. Lisäksi haastateltavia pyydettiin kertomaan käsityksistään samoista asioista toisen ammattiryhmän osalta. Vuo-

rovaikutustilanteina käsiteltiin arkipäiväisiä vuorovaikutustilanteita haastateltavien työssä sekä niiden laatua ja luonnetta. Samaa teemahaastattelurunkoa käytettiin molempien ammattiryhmien haastatteluissa.

Ensimmäiseksi haastateltavien ryhmäksi valittiin kuusi yläkoulussa työskentelevää opettajaa. Haastateltaviksi valikoituneet opettajat etsittiin sellaisista suomalaisista keskikokoisten kaupunkien kouluista, joissa työskentelee koulunuorisotyöntekijä. Haastateltavia opettajia lähestyttiin kouluorganisaation kautta, mikä edellytti tutkimusluvan hakemista paikkakunnan opetustoimesta ja sen jälkeen yhteydenottoa paikkakunnan yläkoulun rehtoreihin. Rehtorit välittivät tiedon eteenpäin omissa kouluissaan, jonka myötä haastateltavaksi valikoituneet opettajat ilmoittivat joko rehtorille tai suoraan tutkielman tekijälle omasta halukkuudestaan osallistua haastatteluun. Opettajien haastatteluista neljä tehtiin opettajan omassa luokahuoneessa ja kaksi paikallisen nuorisotoimen tarjoamassa tilassa. Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli ylempi korkeakoulututkinto sekä siihen sivuaineena sisältyvät opettajan pedagogiset opinnot. Yläkoulussa työskentelystä heillä oli kokemusta yhdestä yhteentoista vuotta, kaksi opettajista oli tehnyt aikaisemman työuran muissa tehtävissä, neljä opettajista oli ollut töissä yläkoulussa valmistumisestaan lähtien. Oletetulta sukupuoleltaan viisi haastatelluista opettajista oli naisia ja yksi mies. Haastateltavat olivat iältään 30–48-vuotiaita.

Toiseksi haastateltavien ryhmäksi valittiin kuusi nuorisotyöntekijää, jotka työskentelivät tai olivat työskennelleet suomalaisessa yläkoulussa koulunuorisotyöntekijänä. Haastateltavia nuorisotyöntekijöitä lähestyttiin suoraan henkilökohtaisella sähköpostilla. Myös nuorisotyöntekijöiden osalta haettiin tutkimuslupa nuorisopalveluiden organisaatiosta. Haastateltavaksi valikoituneet nuorisotyöntekijät ilmoittivat suoraan tutkielman tekijälle omasta halukkuudestaan osallistua haastatteluun. Viisi nuorisotyöntekijää haastateltiin paikallisen nuorisotoimen tarjoamassa tilassa ja yksi nuorisotyöntekijä koulun tilassa. Neljällä haastatellulla nuorisotyöntekijällä oli yhteisöpedagogin tai sosionomin ammattikorkeakoulututkinto, kahdella nuorisotyöntekijällä oli nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajan ammattitutkinto. Kaksi haastatelluista oli työskennellyt koulunuorisotyöntekijänä kuusi vuotta, yksi neljä vuotta, kaksi kolme vuotta ja yksi alle vuoden. Nuorisotyön kokemus kokonaisuudessaan vaihteli kolmen ja kuudentoista vuoden välillä. Oletetulta sukupuoleltaan viisi haastatelluista nuorisotyöntekijöistä oli naisia ja yksi mies. Haastateltavat olivat iältään 28–45-vuotiaita.

Haastateltaville kerrottiin tutkielman tarkoituksesta ja näkökulmasta jo ensimmäisen yhteydenoton yhteydessä ja asia otettiin uudelleen esille jokaisen kanssa haastattelutilanteen aluksi. Lisäksi haastateltaville kerrottiin teemahaastattelun rakenteesta ja käytiin läpi haastattelun eettiset periaatteet, kuten haastattelujen luottamuksellisuus ja haastateltavan anonymiteetin suojeleminen tutkielman raportoinnissa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17–18). Haastattelua sovittaessa haastattelun kestolle ei asetettu ehdotonta rajaa, mutta haastateltavalle suositeltiin reilun tunnin varaamista haastattelua varten. Valmiiden haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista lähes kahteen tuntiin. Haastattelut tallennettiin haastattelutilanteessa tietokoneelle ulkoista mikrofonia ja tallennusohjelmaa apuna käyttäen.

Valmiit haastattelut litteroitiin tekstimuotoon analysoinnin helpottamiseksi. Haastattelut litteroitiin kokonaisuudessaan ja sanatarkasti. Tutkielman litteroidun aineiston laajuus on kokonaisuudessaan 160 A4-arkkia. Litteroitu aineisto koodattiin haastatteluryhmän mukaan kirjain-numeroyhdistelmällä O1–O6 ja K1–K6. Tulosten yhteydessä esitettävissä aineistoesimerkkeissä on mukana haastattelukohtainen koodi, joka osoittaa mistä osasta aineistoa esimerkki on irroitettu. Aineistoesimerkeissä käytetään litterointimerkkeinä hakasulkeita seuraavissa tapauksissa: (1) aineistoesimerkkiin on lisätty selvennykseksi asia, josta esimerkissä kerrotaan, mutta se ei yksiselitteisesti selviä aineistosta irroitetusta katkelmasta: [vuorovaikutus] (2) aineistoesimerkistä on poistettu tietoja haastateltavan anonymiteetin suojelemiseksi: [nimi poistettu] (3) aineistoesimerkkiä on tiivistetty poistamalla osia haastateltavan puheesta ymmärrettävyyden helpottamiseksi [...]. Aineistoesimerkissä voi olla myös katkelma keskustelusta haastattelussa, jolloin H: tarkoittaa haastattelijaa ja V: tarkoittaa haastateltavaa.

5.3.2 Aineiston analysointi

Aineiston analyysitavaksi valittiin fenomenografinen analyysi, koska sen kautta on mahdollista ymmärtää ryhmän kokemusta yksilöiden kokemuksen kautta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 169; Niikko 2003, 20). Fenomenografia tulee erottaa fenomenologiasta. Fenomenografia tukeutuu fenomenologiseen tieteenfilosofiaan (Niikko 2003, 12–15, 21), mutta fenomenologisen ja fenomenografisen

analyysin lähtökohdista voi löytää eroja esimerkiksi siinä, että fenomenografia tähtää säännönmukaisuuksien löytämiseen käsitteellistämisen kautta, kun taas fenomenologia pyrkii ymmärtämään merkityksiä teemojen hahmottamisen kautta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 157).

Fenomenografian tavoitteena on kuvata erilaisia tapoja kokea ilmiöitä, ja muodostaa näistä erilaisista tavoista yleistyksiä ja hierarkioita, joita kootaan kategorioiksi ja kuvauskategorioiksi (Niikko 2003, 23). Horisontaaliset kuvauskategoriat esittävät kategorialuokat samanarvoisina toisiinsa nähden, vertikaalisissa kuvauskategorioissa kategorialuokat on järjestetty keskinäiseen järjestykseen aineistosta nousevan kriteerin perusteella ja hierarkkiset kuvauskategoriat kertovat kategorialuokkien erilaisesta painoarvosta toisiinsa nähden (Niikko 2003, 38). Fenomenografinen analyysi on pitkäkestoinen ja monivaiheinen prosessi, jolla ei ole yhtä selkeää kaavaa, mutta jolle on ominaista aineiston perinpohjainen tarkastelu ja tarkastelunäkökulmien vaihtelu prosessin aikana (Niikko 2003, 32–33).

Fenomenografinen haastattelu pyrkii tiiviimpään ja avoimempaan vuorovaikutukseen haastattelijan ja haastateltavan välillä, sillä tavoitteena on saada haastateltava pelkän kertomisen lisäksi myös pohtimaan omia kokemuksiaan haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 168–169). Keskustelevalle haastattelutavalle on tarkoitus luoda välitön ja luottamuksellinen ilmapiiri haastattelijan ja haastateltavan välille, jotta haastateltava saadaan kertomaan mahdollisimman paljon omista kokemuksistaan sekä reflektimaan niitä haastattelijan esittämien tarkentavien kysymysten myötä (Niikko 2003, 31–32).

Tämän tutkielman aineiston analysoinnissa fenomenografisella analyysillä päästään käsiksi niihin erilaisiin kokemuksiin, joita haastateltavat tuovat esille haastatteluissa. Tutkimusongelman keskeiset käsitteet, vuorovaikutus ja ammattikulttuuri ovat luonteeltaan monitahoisia ja abstrakteja käsitteitä, joihin on mahdollista päästä paremmin käsiksi juuri fenomenografisella otteella. Niikon (2003, 46–48) mukaan fenomenografian päätavoite on selvittää, kuinka asiat ilmenevät ihmisille heidän omassa maailmassaan. Tulokinnassa ei kuvata ainoastaan yksilöiden kokemuksia, vaan haetaan tietyn ryhmän käsityksiä toimintatavoista.

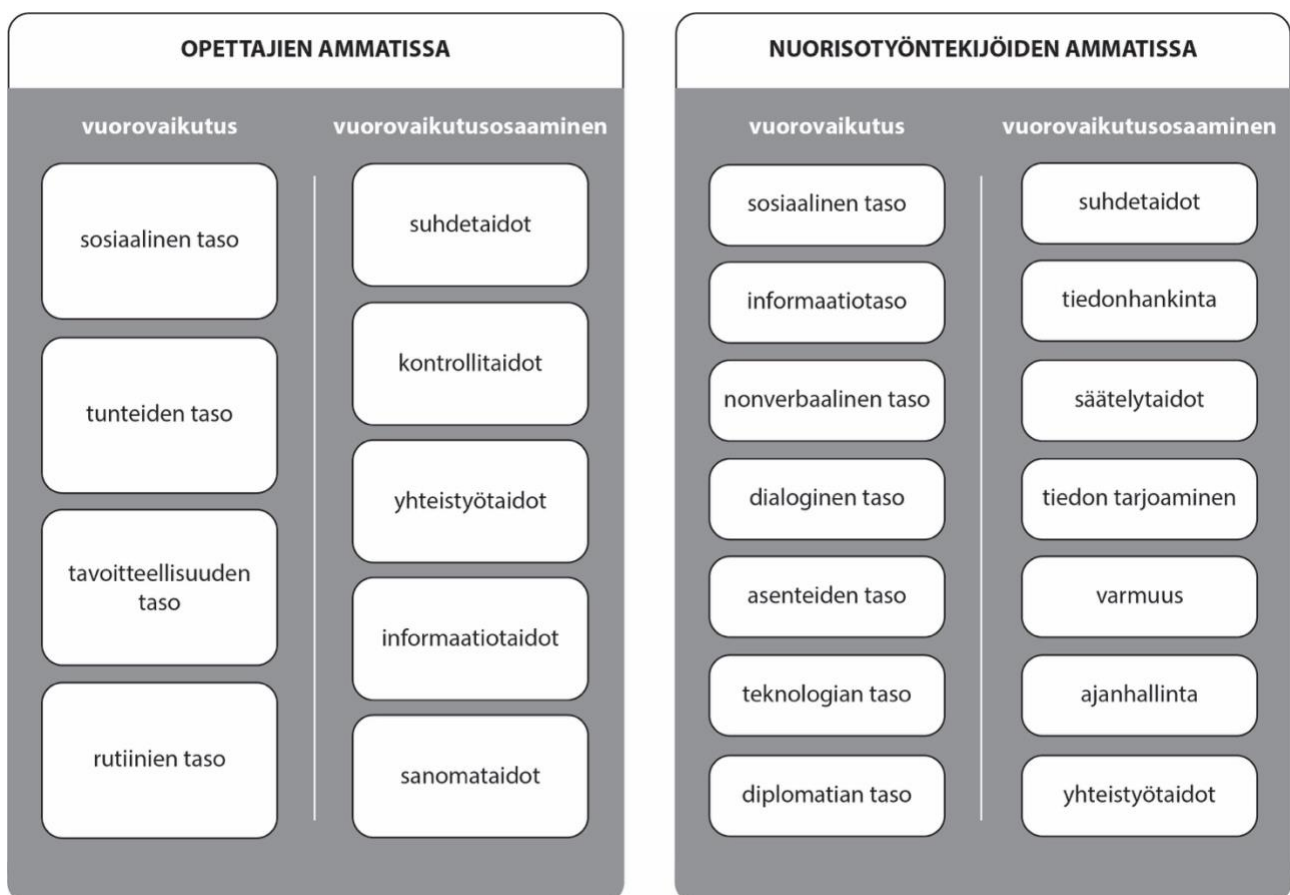
Aineiston analyysi käynnistyi jo aineiston keruuvaiheessa, kun haastatteluvastauksissa alkoi nousta havaittavia samankaltaisuuksia. Haastatteluissa pyrittiin luottamukselliseen ja pohtivaan keskusteluun, jonka myötä haastateltavat myös refleктоivat omia kokemuksiaan ja käsiteltäviä ilmiöitä pinta- syvemmältä. Haastatteluiden aikana haastateltaville esitettiin tarkentavia kysymyksiä vastausten syventämiseksi ja siten yksityiskohtaisemman tiedon saamiseksi käsiteltävästä aiheesta. Niikon (2003) mukaan fenomenografiselle analyysille on tyypillistä juuri analyysin alkaminen jo haastatteluvaiheessa sekä kokemusten refleктоiminen haastateltavien kanssa.

Haastatteluiden litteroinnin jälkeen tekstiaineisto käytiin yksityiskohtaisesti läpi useita kertoja aineistosta nousseiden yhtäläisyyksien ja poikkeusten näkökulmasta, kunnes niistä alkoi hahmottua kokonaisuuksia, jotka muodostivat tutkimuskysymysten näkökulmasta relevantit kuvauskategoriat. Nämä kuvauskategoriat on esitetty tarkemmin tutkielman tulosluvussa tutkimuskysymysten järjestyksessä. Vertaamalla ammattiryhmien vastauksia toisiinsa etsittiin aineistosta sellaisia eroja ja yhtäläisyyksiä, jotka kertovat vuorovaikutuksesta ammattikulttuurien välillä. Haastatteluaineistoa analysoitaessa pyrittiin aktiivisesti eroon sellaisista tutkielman tekijän omista ennakoasenteista ja -odotuksista, jotka olisivat voineet vaikuttaa analyysivaiheessa tehtyihin tulkintoihin. Myös tutkimuksen teoriatausta jätettiin taka-alalle analyysivaiheen tulkintojen aikana, jotta aineistosta nousevat kokonaisuudet muodostuivat spontaanisti ja aineiston lähtökohdista, eivätkä aikaisempaan tietoon ja oletuksiin perustuen. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 169; Niikko 2003.)

6 TULOKSET

6.1 Ammattiryhmien käsitys vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutusosaamisesta

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitettiin molempien ammattiryhmien käsitystä vuorovaikutuksesta sekä omassa ammatissa tarpeellisesta vuorovaikutusosaamisesta. Tässä luvussa esitetään tulokset ammattiryhmittäin eriteltynä alakysymysten järjestyksessä. Tulokset on koottu kuvioksi, joka esittää vertikaaliset kuvauskategoriat jokaisen alakysymyksen osalta (kuvio 1). Alaluvuissa kategorioiden sisältöä avataan ja havainnollistetaan aineistoesimerkein.



Kuvio 1 Vuorovaikutuksen tasot ja vuorovaikutusosaaminen omassa ammatissa

6.1.1 Vuorovaikutus opettajan ammatissa

Aineistosta esiin nousevat opettajien luonnehdinnat ja kertomukset vuorovaikutuksesta jakautuvat neljään kategoriaan, (1) sosiaalisuuteen, (2) tunteisiin, (3) tavoitteellisuuteen ja (4) rutiineihin. Kategorioiden järjestys kertoo myös niiden painoarvosta aineiston vastauksissa. Vuorovaikutuksen sosiaalisuuden taso esiintyi opettajien kuvauksissa useimmin ja myös tunnetason merkitys korostui. Vuorovaikutuksen tavoitteellisuuden ja rutiinien tasoista kerrottiin edellisiä vähemmän.

Sosiaalisuuden taso opettajan vuorovaikutuksessa on jokapäiväistä kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. Kollegoita tavattaessa keskustellaan työhön liittyvistä asioista ja samalla ylläpidetään sosiaalisia suhteita. Oppitunti voidaan aloittaa kevyemmällä jutustelulla ennen varsinaiseen aiheeseen siirtymistä. Vuorovaikutuksen sosiaalinen taso merkitsee myös sitä, että vuorovaikutustilanteissa kohdataan monen ikäisiä ja monenlaisia ihmisiä, joiden kaikkien kanssa on tultava toimeen.

”täs käytäväl on nää lähimmät työkaverit ja niitten kanssa sitte törmäillään ja tota keskustellaan oppilaista ja eri käytänteistä ja tapahtumista ja semmosista” (O4)

”jos puhutaan positiivisesta vuorovaikutuksesta niin siihen kuuluu toimeentuleminen siis että tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa, eri ikäisten eri.. erilaisten” (O3)

Vuorovaikutuksen tunteiden taso tarkoittaa opettajan ammatissa sitä, että vuorovaikutus on myös tunteiden välittämistä. Huonona päivänä tunteiden kontrollointi on vaikeampaa ja negatiivisuus voi heijastua vuorovaikutuksen laatuun. Tavoitteena on kuitenkin ystävällisyys ja positiivisuuden välittyminen vuorovaikutuksessa, koska sen uskotaan edistävän tilanteen kulkua toivottuun suuntaan.

”se [vuorovaikutus] nyt ois jotenki.. toivois että semmosta hyvää vuorovaikutusta, ystävällishenkistä ja.. ja että siitä olis jotaki tulosta.. että tuntuu välillä et saattaa olla semmosta naputtamista ja saarnaamista ja moittimista niinku ehkä oppilaittenki suuntaan, mut että siitä niinku tulis jotaki lopputulemaa” (O6)

”meil kaikilla on joskus huonoja päiviä ja tulee niinku sanottuu sitte vähemmän kau-
niisti” (O5)

Opettajien ammatissa vuorovaikutuksella on myös tavoitteellisuuden taso. Vuorovaikutustilanteen odotetaan etenevän suunnitellusti ja johtavan nopeasti toivottuun lopputulokseen. Vuorovaikutuk-
sessa tavoitteellisuus näyttäytyy viestinnän suoraviivaisuutena sekä vaatimuksina ja edellytyksinä
muiden osapuolien toimintaa kohtaan.

”tunnin alussa se [vuorovaikutus] näkyy silleen että, et hei meillä oli muuten läksynä
tämä, tsekataanpa nämä nyt pois ja.. et lähetään niinku välittömästi eteenpäin (...) et
kaikki lähtee vaan tehokkaasti et hei, sivu kolkytseittämän, ottakaapa tehtävä yks, lä-
hetään liikenteeseen” (O5)

Rutiinien taso ilmenee vuorovaikutuksessa järjestelmällisyytenä ja säännönmukaisuuksina. Päivit-
täiset rutiinit ovat arjen hallintaa ja antavat samalla vuorovaikutustilanteen muille osapuolille vih-
jeen siitä, mitä seuraavaksi on odotettavissa.

”mä ehkä ajattelen sen [vuorovaikutuksen] sen oppitunnin vaikka kulun kautta, et kyllä
mä alkuun vaadin hiljaisuuden ja rauhottumisen ja tervehditään” (O4)

Opettajat kertovat vuorovaikutuksen olevan pääasiassa oppilaiden kanssa toimimista. Tavoitteelli-
nen ja rutiineihin tukeutuva toiminta etenee välillä suunnitellusti, mutta kohtaa toisinaan haasteita,
mikä voi näkyä vuorovaikutukseen välittyvien tunteiden kautta.

6.1.2 Vuorovaikutusosaaminen opettajan ammatissa

Opettajien haastatteluaineistossa kuvaama vuorovaikutusosaaminen jakautuu viiteen kategoriaan:
suhdetaitoihin, kontrollitaitoihin, yhteistyötaitoihin, informaatiotaitoihin ja sanomataitoihin.

Suhdetaidoilla rakennetaan suhde vuorovaikutuksen muihin osapuoliin ja pidetään sitä yllä. Toimivan vuorovaikutussuhteen muodostumisessa auttaa iloisuuden, positiivisuuden ja läsnäolon välittyminen, tilanteen tulisi välittyä muille osapuolille vapaaehtoisena vuorovaikutuksena. Opettajat pyrkivät löytämään oikean tavan jutella oppilailleen esimerkiksi yhteisten kokemusten jakamisen avulla. Keskusteluyhteyden löytäminen voi ajoittain olla hankalakin, koska nuorten kokemusmaailmaa ja ajatuksia on toisinaan vaikea ymmärtää.

”[läsnäolo tarkoittaa] että sä oot niinku siinä tilanteessa.. etkä oo jossain muualla.. (...) eli se että antaa nuorelle sen kuvan että mä oon tässä ja mä oon käytettävissä ja mä oon niitä varten enkä vaan sen takia et mun on pakko istua tässä” (O3)

”Pitää olla semmonen sosiaalinen, että osaa niinku näitten nuorten kanssa jutella, sillain, seki on vähän semmost hankalaa, mutta oikeella tavalla” (O4)

”ihan kun puhuu jostain CS:n [Counter-Strike -videopeli] pelaamisesta, et ootsä koskaan pelannu CS:ää, niin mä voin sanoo, et mä pelasin teijän aikana jo CS:ää, että tavallaan mä oon tehny ne samat asiat mitä nää tekee nytte, [...] se on semmonen niinkun, antaa tavallaan sitä lisäpontta sitten siihen niinkun, siihen opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen” (O1)

Kontrollitaitojen tarkoituksena on hallita vuorovaikutustilanteen kulkua. Asiallisuudella ja käyttäytymisellä ohjataan tilannetta toivottuun suuntaan, yllättävissä tilanteissa tulee pysyä rauhallisena ja pitää vuorovaikutustilanne omassa hallinnassa. Vuorovaikutustilanteen kontrolloinnissa opettaja tarvitsee päätöksentekokykyä, suorapuheisuutta ja sanavalmiutta. Opettaja voi korostaa vuorovaikutustilanteen luonnetta ja omaa asemaansa näyttämällä tunteensa mutta pysymällä silti rauhallisena ja pitämällä tilanteen hallinnassaan. Vuorovaikutustilanteen kehittymistä ja muiden osapuolten toimintaa tulee tarkkailla, jotta opettaja ei menetä tilanteen hallintaa.

”Kyllä [hyödyllinen vuorovaikutustaito on] yhä edelleen uudesta opsista [opetussuunnitelma] huolimatta niin auktoriteetti [...] et sä tiedät ne tilanteet joissa sulla saattaa se auktoriteetti kadota, et sä tiedostat sen itse missä se on, se on niinku se mikä pitää niinku hallita [...] että ei mee yhtäkkiä sitte niinku siihen samaan jankkausjuttuun mukaan et sä osaat olla niin.. se on niinku tärkeätä tänä päivänä että osaa olla aikuinen” (O3)

”pitää olla niinku skarppina ja kierrellä kattomassa että jotain tapahtuu” (O4)

Opettajan ammatissa toimiva yhteistyö edellyttää kohteliaisuutta vuorovaikutustilanteen osapuolten välillä, halua ja valmiutta ottaa tilanteen muut osapuolet huomioon, pyrkimystä rakentamaan vuorovaikutukseen sekä erilaisten persoonallisuuksien ja erilaisten mielipiteiden huomioimista. Yhteistyötaitoja tarvitaan niin kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa kuin ryhmässä toimittaessa. Vuorovaikutuksessa tarpeellisena nähdään eri ihmisten tasapuolinen kohtelu, jotta vuorovaikutuksen muut osapuolet kokevat tilanteen reiluna.

”että kykenee toimimaan ryhmässä tai sitten niinku ylipäättään ihmisten kanssa.. on tiettyjä kohteliaisuustaitoja [...] ja sitten ylipäättään toimii sellasella tavalla, ettei niinku aiheuta kauheesti hämmennystä tai ainakaan niinku tahallisesti häiritse muuta ympäristöä” (O2)

”[tarvitaan] sellast, niinku johdonmukasuutta, et joskus sitä ei vaan jaksu olla kaikkien ryhmien kans niinku yhtä tasapuolinen, et välillä sitte jotkut saa löysää enemmän ku toiset ja, ja tota, se niinku et ettis sellast hyvää tapaa, ois reilu kaikille” (O4)

informaatiotaidoilla vastaanotetaan vuorovaikutustilanteeseen ja vuorovaikutuksen osapuoliin liittyvää tietoa, joka auttaa opettajaa arvioimaan sitä, mikä on hyvä tapa toimia tilanteessa. Oppilaiden kertomat asiat ja opettajan tekemät havainnot toimivat perustana sille, miten opettaja toimii vuorovaikutustilanteen edetessä.

”jos miettii että tota, minkälaisia vuorovaikutustaitoja opettaja tavallaan vaatii, että [...] semmosta niinku tilanteen lukua, näitten yläasteelaisten kaa pitää olla semmosta tiettyä pelisilmää sitte että, että tota miten niitä käsittelee” (O1)

”se kuuntelu ja sit se siinä tilanteessa niinku, että tehään sitte niitä päätöksiä siltä pohjalta mitä on tarpeita siinä tilanteessa” (O2)

Vuorovaikutustilanteessa opettajat näkevät hyödyllisenä taitona sanoman suunnittelemisen, muodostaminen ja välittämisen siten, että tilanteen muut osapuolet ovat ottavat sanoman vastaan ja

ymmärtävät sen. Vuorovaikutustilanteesta ja sen osapuolista kerätyn informaation perusteella pyritään selkeyteen ja ymmärrettävyyteen sekä herättämään muissa osapuolissa kiinnostusta ja halukkuutta vuorovaikutukseen esimerkiksi motivoinnilla, kannustamisella ja innostavalla viestintätavalla.

”No taitohan sekin et osaa niinku sit puhutella sopival tavalla.. se motivointi on aika tärkeätä, sillaine et miten sen viestinsä välittää [...], sekin että osaa niinku elävöittää sitä ulosantiaan” (O4)

”semmoset taidot [...] että pystyy ilmasemaan itteään jotenkin järkevästi, ymmärrettävästi.” (O2)

Opettajan ammatissa vuorovaikutusosaaminen nähdään pääasiassa opetustyötä tukevin taitoina. Vuorovaikutustaitojen avulla opettajat pyrkivät toisaalta edistämään opetustyölle suotuisaa ilmapiiriä ja oppimista sekä toisaalta pitämään tilanteen omassa hallinnassaan.

6.1.3 Vuorovaikutus nuorisotyöntekijän ammatissa

Aineistosta esiin nousevat nuorisotyöntekijöiden luonnehdinnat ja kertomukset vuorovaikutuksesta jakautuvat seitsemään kategoriaan, sosiaalisuuteen, informaatiotasoon, nonverbaaliseen tasoon, dialogisuuteen, asenteisiin, teknologiatasoon ja diplomatiaan.

Sosiaalisuus vuorovaikutuksessa merkitsee nuorisotyöntekijälle eri ikäisten ihmisten kohtaamista, yhdessäoloa ja jutustelua heidän kanssaan. Ihmisten kohtaamisella tarkoitetaan toisaalta kuulumisten vaihtamista mutta myös pelkkää toisen ihmisen kanssa olemista ja mahdollisuuden tarjoamista vuorovaikutustilanteen syventämiseen vuorovaikutuskumppanin ehdoilla. Vuorovaikutuksen sosiaalisuuteen kuuluu myös ajatus yhteisöllisyydestä ja osallistumisesta vuorovaikutukseen ryhmätilanteessa. Vuorovaikutuksen sosiaalisuus nähdään luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisena.

”vuorovaikutus on ehkä vahvasti myös semmosta läsnäoloo.. tai et sillen kun mä teen tai sillen jos mulle vaikka tulee nuoret mun tilaan niin sillen mä niinku suljen kaikki läppärit ja puhelimet että jotenki että keskittyy siihen” (K6)

”no se [vuorovaikutus] on mun mielest kaikenlaista kanssakäymistä niinku toisten ihmisten kanssa, [...] yhdes olemistakin.. ei tarvi mun mielestä aina keskusteluukaan olla, että koska kyllä niinku jos aattelee vaik koululla, ni se voi olla vuorovaikutustilanne et sä istut jonku nuoren kans jossain, et vaik te ette mitään niinku rupattelekaan siinä, mut se on semmonen et ollaan niinku läsnä” (K4)

Nuorisotyöntekijän työssä vuorovaikutukseen kuuluu informaation välittyminen. Informaatiota tarjotaan muille tiedottamalla ja keskusteluissa, informaation vastaanottamisessa keskitytään kuuntelemaan ja tekemään havaintoja tilanteesta sekä sen osapuolista. Vuorovaikutuksessa välittyvä informaatio ymmärretään paitsi selkokielisenä tietona myös havainnointina ja sen tuottamina tulkin-
toina.

”[vuorovaikutus] on niinku sitä kuuntelemista, ja nimenomaan sitä et kuunnellaan mitä se toinen sanoo, et se ei oo vaan sitä, et se toinen sanoo jotain ja sitte sä oot silleen ihan et joo..” (K4)

”pitää olla vähän semmoset tuntosarvet [...] et miten, miten sieltä lähtee niinku tuleen se niinku se avautuminen tai puhe tai puhuuko ne vai kuunteleeko ne” (K6)

Nonverbaalinen taso näkyy nuorisotyöntekijöiden vuorovaikutuksessa usein hiljaisuutena, pysähtymisenä sekä muille osapuolille ajan ja tilan tarjoamisena. Vuorovaikutustilanteesta ja sen osapuolista tehdyt tulkinnat ovat pääasiassa nonverbaalisen viestinnän tarkkailun perusteella syntyneitä.

”[vuorovaikutus on] kaikenlaista niinku kehonkielestä lähtien jos mä aattelen että jotkut voi käyttää välttelytaktiikkaa siihen että ei tarvitsisi olla tekemisissä jonkun kanssa” (K5)

”yleensä siitä on kasvanu sitte luottamusta enemmän.. et sen on niinku huomannu, et ku antaa aikaa” (K2)

”jos ite on kauheen puhelias niin sit pitää välillä vähän tulla alaspäin niinku että antaa myös tilaa” (K6)

Vuorovaikutuksen dialogisuus tarkoittaa nuorisotyöntekijöiden vuorovaikutuksessa pyrkimystä vuorovaikutuskumppanin ajattelun ymmärtämiseen sekä avointa ajatustenvaihtoa ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta. Nuorisotyöntekijä ei suunnittele ennalta vuorovaikutustilanteen kulkua eikä pyri pakottamaan tilanteen kehittymistä, vaan ottaa huomioon ja hyväksyy muiden osapuolten mahdollisuuden tehdä valintoja tilanteessa.

”[vuorovaikutus on] just sitä niinku muitten sanomisen ymmärtämistä ja sitä niinku minkä takii joku toinen ajattelee tietyl tapaa tai sanoo jotain viestiä” (K3)

”se on niinkun, se ei oo monologia vaan se on dialogia, me kokoajan keskustellaan, kerro lisää ja niinku siltaval” (K1)

Asenteet voivat vaikuttaa sekä nuorisotyöntekijän omaan että muiden osapuolten tapaan toimia vuorovaikutustilanteessa. Asenteiden yhteys vuorovaikutukseen tiedostetaan nuorisotyöntekijän ammatissa ja omaa asenteellisuutta pyritään aktiivisesti välttämään.

”ettei suoraan, suoraan niinku yritä tuomita [vuorovaikutuskumppanin mielipidettä], tai en suoraan tuomitse tai ajattele niinku negatiivisesti” (K3)

”se [vuorovaikutus on] toisen ehkä jopa sietämistä ja niitä asenteita” (K5)

Diplomatia on nuorisotyöntekijän vuorovaikutuksessa toimimista eri sidosryhmien kanssa ja erityisesti niiden välissä. Kouluympäristössä nuorten maailmaa ja sen ilmiöitä selitetään koulun henkilökunnalle ja toisaalta nuorille selitetään sitä, miksi aikuiset toimivat tietyllä tavalla. Nuorisotyöntekijä pyrkii ymmärtämään sidosryhmien erilaisia näkökantoja ja etsimään yhteisiä ratkaisuja.

”kun sulla on ne aikuiset ja ne nuoret ja sit sun vähän pitää niinku niille aikuisille selittää sitä nuoren maailmaa ja sitte nuorille vähän sitä aikuisten maailmaa ja.. me ollaan vähän niinku semmosessa.. kahen tulen välissä” (K2)

Nuorisotyöntekijät tunnistavat vuorovaikutuksessa myös teknologiatason. Nuorten ja nuoruuden ilmiöistä ollaan kiinnostuneita ja erilaiset uudet teknologian tuottamat vuorovaikutuskanavat ja vuorovaikutuksen tavat otetaan haltuun. Paitsi sosiaalisen median ja pikaviestisovellusten tarjoamista mahdollisuuksista, myös niiden varjopuolista ollaan tietoisia, ja nuorten käyttäytymistä virtuaalisessa ympäristössä seurataan.

”nykyään ei voi aatella enää et [vuorovaikutus on pelkästään] sosiaalista niinku kahenkesken koska sitä voi tehdä myös niinku netin kautta nykyään, viesteillä taikka muulla” (K3)

”miten vaik whatsapp-ryhmäs keskustellaan, et laitetaanko sinne epäasiallisii juttui vai ei” (K2)

Vuorovaikutus on nuorisotyöntekijöille yhteisöllistä toimintaa, toisten ihmisten huomioimista ja suhteen syventämistä. Vuorovaikutustilanteissa huomio kiinnittyy usein siihen, mitä ei sanota ääneen. Vuorovaikutus näyttäytyy nuorisotyöntekijän ammatissa enemmän itseisarvona kuin välineenä.

6.1.4 Vuorovaikutusosaaminen nuorisotyöntekijän ammatissa

Haastatteluaineiston nuorisotyöntekijät kertoivat vuorovaikutusosaamisesta, joka jakautuu seitsemään taitokategoriaan: (1) suhdetaitoihin, (2) tiedonhankintataitoihin, (3) säätelytaitoihin, (4) tiedon tarjoamisen taitoihin, (5) varmuuteen, (6) ajanhallintaan ja (7) yhteistyötaitoihin.

Nuorisotyöntekijöiden suhdetaidot tulevat aineiston vastauksissa toistuvasti esille. Suhdetaidoissa korostuu pyrkimys rakentaa vuorovaikutussuhde tasavertaiseksi välttämällä asettumista vuorovaikutuskumppanin yläpuolelle ja osoittamalla arvostusta häntä kohtaan. Ryhmän vuorovaikutuksessa nuorisotyöntekijän suhdetaitoihin kuuluu pyrkimys huomioida kaikki vuorovaikutustilanteen osapuolet ja edistää kaikkien mahdollisuutta tulla kuulluksi tilanteessa.

Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisessa auttaa kiinnostus vuorovaikutuskumppania ja hänelle merkityksellistä asiaa kohtaan. Luottamuksen rakentamisella on myös pidemmän aikavälin merkitys nuorisotyöntekijälle, verrattain merkityksetönkin jutustelu nähdään mahdollisuutena syventää suhdetta tulevaisuudessa, sillä vuorovaikutussuhteen rakentuminen nähdään prosessina. Vuorovaikutussuhdetta ylläpidetään rentoudella ja huumorilla, joilla vuorovaikutustilanteeseen luodaan miellyttävä ja kannustava ilmapiiri. Suhdetaitoihin kuuluu myös tuen ja läheisyyden tarjoaminen vuorovaikutuskumppanille silloin kun siihen on tarvetta.

”miten siihen tilanteeseen tullaan, miten kohdataan se ihminen ketä sä lähdet ikään kun vuorovaikuttamaan.. sä oot, sitte sä et jotenki anna ymmärtää että sä oisit jotenki parempi kun se toinen ihminen, jotenki ylempänä.. vaan me ollaan täs niinkun ihan rinnakkain, ei me.. siin ei, siit puuttuu semmonen valta-asetelma.. ja.. niinku tasa, ikään ku tasavertaisesti” (K1)

”täytyy saavuttaa sen nuoren luottamus.. jos sitä ei saavuta niin aika harvoin sieltä kukaan haluaa sulle kertoa mitään muuta kun korkeintaan ne kuulumiset jos sitäkään [...] mä yritän saavuttaa sen niinkun ite ensin ku mä teen.. yritän tehdä hyvän vaikutuksen niinku.. mä oon kiinnostunu.. mä oon aidosti kiinnostunu niinku omien nuorten asioista.. ihan pienimmistäkii” (K3)

”jos se on joskus joku tyhmä asia mitä ne nyt tulee multa kysyyn tai jutteleen mut et se voi madaltaa sitä kynnystä et ne voi seuraavalla kerralla tullakki jonku ihan oikean asian kanssa” (K6)

Toinen vastauksissa korostunut taitokategoria on tiedonhankinta. Nuorisotyöntekijä kerää informaatiota vuorovaikutuskumppanista kuuntelemalla ja tarkkailemalla tämän toimintaa. Tiedonhankintataito on nuorisotyöntekijöiden työn näkökulmasta keskeinen vuorovaikutustaito, joka toimii

oman toiminnan suunnittelun ja säätelyn lähtökohtana vuorovaikutustilanteessa. Havaintoja tehdään etenkin vuorovaikutuskumppanin nonverbaalisesta viestinnästä. Havainnointi voi olla tarkoituksellista, mutta usein myös tiedostamatonta rutiininomaista toimintaa. Paitsi vuorovaikutuskumppaniin ja tilanteeseen, tiedonhankinta voi kohdistua myös omaan toimintaan vuorovaikutustilanteessa. Itsereflektio auttaa nuorisotyöntekijää oman toiminnan säätelyssä ja sopeuttamisessa tilanteen mukaiseksi. Tiedonhankintataitoihin sisältyy myös kriittisyys vastaanotettua informaatiota kohtaan sekä valmius esittää tarkentavia kysymyksiä lisäinformaation saamiseksi.

”ihmisen äänenpainoista tai elekielestä tai.. tai siit et sä yksinkertaisesti tunnet sen ihmisen jo, et sit ku sä tunnet jonku vaik nuoren tosi hyvin, ni sä saatat jo jostaki niinku.. hiuksen asennost huomata et nyt on niinku joku.. joku, ja sit semmonen havainnointi, [...] sä kykenet niinku tiedostamattas tavallaan kiinnittämään huomiota oikeisiin asen-toihin tai johonki ihan oikeisiin asioihin, miten, miten joku liikkuu eri tavalla tai, [...] miltä äänensävy kuulostaa tänään ja, ja miltä se näyttää kasvoista, onks sen ilme jo-tenki omituinen tai, tai muuta ni.. ihan tommosia niinku kaikesta pienist jutuista.” (K4)

”semmonen sisäänrakennettu taito niinku jossain vaiheessa osata niinku pitää suu kiinni ja rauhottua ja keskittyä siihen että ei täs nyt oo.. et joustetaas nyt vähän niinku molemmin puolin et ehkä tässä nyt on joku.. kultainen keskitie” (K5)

”me koko ajan niinku keskustellaan ja kyseenalastetaan [...] meistä löytyy aina ne jotka joka asiasta on että miks ja millätaval” (K1)

Säätelytaidot auttavat nuorisotyöntekijää ohjaamaan vuorovaikutustilannetta toivottuun suuntaan ja välttämään mahdollisia konflikteja. Vuorovaikutustilanteen sujuvuus edellyttää nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta tarkasteltuna omien tunteiden ja oman käyttäytymisen säätelyä sekä tilanteeseen sopivan toimintatavan valintaa. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan nimenomaan omien negatiivisten tunteiden peittämistä ja keskittymistä tilanteeseen ja vuorovaikutuskumppaniin. Käyttäytymisen säätely voi merkitä esimerkiksi rauhoittumista ja itsehillintää silloin, kun sen nähdään olevan tarpeellista tilanteen kulun kannalta. Tilanteeseen sopiva toimintatapa voi merkitä toisaalta elettä, äänensävyä, puhetta tai puhumattomuutta ja toisaalta taas kompleksisemmän toimintastrategian rakentamista halutun lopputuloksen saavuttamiseksi.

”voin olla joittenkin mielestä liian sosiaalinen mut et sit niissä tilanteissa pitää ehkä vähän tulla niinku alaspäin, alaspäin ja ja rauhottua.. tai pysähtyä” (K6)

”semmonen vuorovaikutustilanne, minkä mä ite oon luonu, onko mulla joku tarkoitusperä siihen, ni sehän riippuu ihan mun tarkoitusperästäni et miten mä pelaan sen tilanteen, koska kyllä niinku sitä joutuu joskus tekemään” (K4)

Tiedon tarjoamisen taidoilla rakennetaan luottamusta vuorovaikutuksen muihin osapuoliin ja autetaan heitä ymmärtämään nuorisotyöntekijän ajatuksia. Nuorisotyöntekijät kertovat olevansa avoimia ja puhuvansa itsestään ja omista kokemuksistaan, omat ajatukset pyritään välittämään vuorovaikutuksessa toiselle osapuolelle ymmärrettävästi ja tarpeen tullen niitä selitetään ja selvennetään lisää.

”tää on sellasta työtä missä jonkin verran joutuukin niinkun itsestään kertomaan paljon, ja se on mulla semmonen työkalu” (K4)

”sit taas toiselt puolelta ni se että sä pystyt antamaan sen ajatukses suurinpiirtein samalla tavalla toiselle kun mitä sä niinku ite ajattelet sen [...] mä oon ainaki tosi kova aina selittämään ja kertomaan asiat ehkä vähän niinku laajemmin [...] töihin tullessa tota tuol koululla mä oon ainut tän oman niinku oman näkökan.. tai oman alani ihminen siellä, niin se on ollu tosi haastavaa.. et niinku siin on joutunu kehittymään ja ajattelemaan paljon sitä viestii, miten sen antaa.” (K3)

Viides taitokategoria on varmuus, jonka tarkoituksena on viedä vuorovaikutustilannetta toivottuun suuntaan ja saada houkuteltua vuorovaikutuskumppanit toimimaan tilanteessa halutulla tavalla. Nuorisotyöntekijöiden vuorovaikutuksessa varmuus tarkoittaa rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta osallistua sosiaalisiin tilanteisiin ja toimia niissä. Omat mielipiteet tuodaan toisten tietoon, esillä oleminen ei ole ahdistavaa ja erilaisissa tilanteissa pyritään toimimaan jännittämättä.

”semmonen niinku.. rohkeus niis niinku vuorovaikutustilanteissa [...] semmonen spontaanisuus ja niinku räväkkyys on myös valttia” (K2)

”pääsääntöisesti nuorisotyöntekijät on aika niinku sellast sosiaalisesti vilkasta porukkaa [...] avoimii, ulospäinsuuntautuneita [...] valmiita heittäytymään uuteen ja kohtamaan haasteita.” (K3)

Ajanhallinnan taidoilla nuorisotyöntekijä pyrkii luomaan vuorovaikutustilanteeseen turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin. Kuudenteen taitokategoriaan sisältyvät nuorisotyöntekijän työssä tarpeelliset aikaan ja ajankäyttöön liittyvät taidot. Aineiston nuorisotyöntekijät eivät puhu kiireestä tai ajan puutteesta, vaan päin vastoin korostavat työssään merkittävänä puolena rauhoittumisen ja pysähtymisen taitoa silloin, kun vuorovaikutustilanne sitä vaatii. Vuorovaikutustilanteen toiselle osapuolelle voidaan antaa tilaa ja jäädä odottamaan sitä hetkeä, kun tämä on valmis puhumaan tai muulla tavoin viemään tilannetta eteenpäin. Nuorisotyöntekijä on myös valmis luopumaan omasta ajastaan ja jättämään muut asiat kesken silloin kun vuorovaikutuskumppanilla on tarve puhua.

”sille nuorelle annettiin vaan aikaa et anna tulla, et täs mä oon.. ja sit lähettiin ehkä, tai ei ehkä vaan sit lähettiin purkaan niitä tilanteita jos tarve vaati, joskus se riitti et se oli kaatanu sen lokaämpäriin” (K1)

”mä koen olevani helposti lähestyttävä ja tyyppi jolla on niinku aikaa.. pysähtyä siihen tilanteeseen kun jollain on iso tarve, vaik se ois ehkä mulle vähänen asia, niin se on hänelle tärkeä” (K5)

Yhteistyötaitoja nuorisotyöntekijä tarvitsee työssään sekä aikuisten että nuorten kanssa toimissaan. Seitsemäs taitokategoria käsittää nuorisotyöntekijän ammatissa tarpeelliset yhteistyötaidot. Nuorisotyöntekijän yhteistyötaitoihin kuuluu erityisesti kouluympäristössä varmistua siitä, etteivät kouluarjen rutiinit ja muiden koulussa työskentelevien ammattilaisten rutiinit häiriinny tarpeettomasti nuorisotyöntekijän työtehtävistä ja että oma työ saadaan sovitettua koulun arkeen. Nuorisotyöntekijät tarvitsevat myös neuvottelutaitoja työskennellessään sekä koulua käyvien nuorten että muiden koulussa työskentelevien ammattilaisten kanssa.

”semmost niinku toisten varmistelua, oman työn varmistamista et sä saat ne hommat toimimaan” (K2)

”me tehdään tollasta yhteistyötä ei pelkästään niitten nuorten kanssa vaan siin on, on ne opettajat ja siis ne muut aikuiset, nii siis täytyy myöskin olla neuvottelutaitoja siis [...] sit kun sä niinku löysit sen opettaja-nuorisotyöntekijä-opettaja -sanakirjan sieltä ja löysi et ahaa nyt me puhutaan samaa kieltä” (K1)

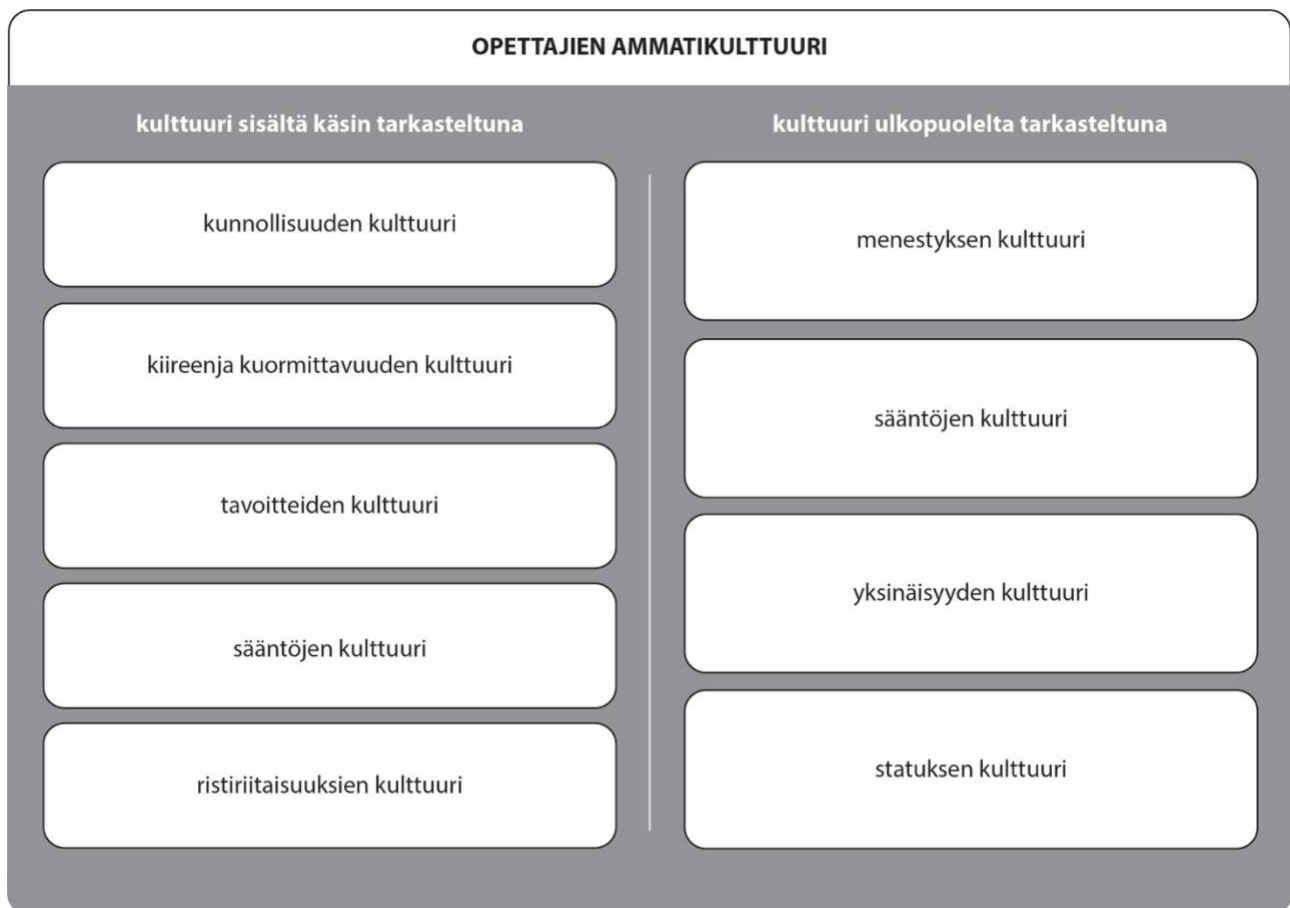
Nuorisotyöntekijöiden vuorovaikutustaidoissa korostuu pyrkimys vuorovaikutussuhteen rakentamiseen ja syventämiseen eri taitojen avulla. Vuorovaikutustilanteille ei ole asetettu vahvoja päämääriä, vaan tilanne itsessään nähdään tavoitteena. Nuorisotyössä hyödylliset vuorovaikutustaidot auttavat nuorisotyöntekijöitä myös silloin kun vuorovaikutuskumppanit vaihtuvat aikuisiksi.

6.2 Opettajien ammattikulttuuri

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin, mitä opettajien ammattikulttuuri tarkoittaa vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Tässä luvussa esiteltävät tulokset kuvaavat opettajien ammattikulttuuria sekä heidän itsensä kertomana että nuorisotyöntekijöiden kertomien kokemusten kautta. Tulokset on koottu kuvioksi, joka esittää vertikaaliset kuvauskategoriat molempien alakysymysten osalta (kuvio 2). Kulttuuripiirteiden tarkemmat kuvaukset on esitetty alaluvuissa aineistoesimerkein havainnollistettuna.

6.2.1 Opettajien kulttuuri opettajien kertomana

Opettajien ammattikulttuuri koostuu viidestä kulttuuripiirteestä, jotka nousivat esiin opettajien haastatteluissa. Opettajien ammattikulttuuria voidaan luonnehtia (1) kunnollisuuden, (2) kiireen ja kuormittavuuden, (3) tavoitteiden, (4) sääntöjen sekä (5) ristiriitaisuuksien kulttuuriksi. Kulttuuripiirteistä kaikki neljä ensimmäistä esiintyivät yleisesti opettajien vastauksissa, viides kulttuuripiirre oli muita harvinaisempi.



Kuvio 2 Opettajien ammattikulttuuri

Opettajien kulttuuri on kunnollisuuden kulttuuri. Opettajat käyttäytyvät asiallisesti ja esimerkillisesti sekä pitävät huolta julkikuvastaan. Liika oman persoonallisuuden esiin tuominen voi olla vaarallista, sillä opettajan täytyy ottaa huomioon se, mitä odotuksia ympäristöllä on opettajan toimintaa ja persoonaa kohtaan. Yksityiselämä pyritään pitämään yksityisasiana, mutta opettajalta odotettu esimerkillisyys asettaa vaatimuksia myös vapaa-ajan käytökselle. Työtä tehdään tunnollisesti ja pääasiassa yksin. Kehujen ja kiitoksen saaminen on opettajille tärkeää.

”yksityiselämän puolelle sitte tulee joku raja, että, että tota, ei voi ihan miten tahansa yksityiselämässäkään käyttäytyä.. [nimi poistettu] on suht iso paikkakunta, mut sit ku mä oon ollu töissä myös tosi pienissä paikoissa niin on sitäki joutunu sitten miettimään että miten vaikka omaa vapaa-aikaa viettää” (O4)

”Kyl mä tykkään sit siitä tottakai.. kauheen kiva saaha kiitosta ja kehua ja vitsi kun oli kiva tunti ja vähän mä niinku opin ja tämmönen.. siinä tulee se onnistumisen.. onnistuneisuuden fiilis” (O3)

Opettajien kulttuuri on kiireen ja kuormittavuuden kulttuuri. Kiire on läsnä puheessa ja keskusteluissa, työtä tarkastellaan aikataulujen ja ajankäytön näkökulmasta. Oppilaiden erilaiset tarpeet luovat painetta aikatauluihin ja työn organisointiin. Työmäärän koetaan kasvavan kaiken aikaa, mikä ilmenee muutosvastaisuutena ja pyrkimyksenä työtehtävien rajaamiseen. Työaika on opettajille joustava käsite, työtä tehdään myös kotona ja viikonloppuisin silloin kun kyseessä ovat opettajan mielestä omaan työhön kuuluvat työtehtävät.

”kiire.. hirvee kiire. Ei oo aikaa mihinkään, kun on niin paljon opetusta kun mulla on eli kolkkyt viikkotuntii.. ja.. sit on viis välituntivalvontaa ja sit on ruokalavalvontoja.. nii tuntuu et aika loppuu kesken.” (O3)

”nelkytviis minsaa on lyhyt aika ja kun kymmenen minsaa jengi ettii et missä mun kynä on ja missä mun paikka on ja muuta.. pahimmillaan.. niin tota siin ei jää siihen itse opiskeluun paljon aikaa” (O5)

”pääsääntöisesti mä lasten takia teen niin, että mä meen aamulla ja oon sitte about puoli neljään ja pyrin etten tekis kotona [...] kyl niit korjaustöitä tulee kotiin” (O2)

Opettajien kulttuuri on tavoitteiden kulttuuri. Työlle on asetettu päämäärät ja välitavoitteet, joiden saavuttaminen on etusijalla myös silloin kun se aiheuttaa ristiriitoja henkilökohtaisen arvomaailman kanssa. Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää opettajan työssä suunnittelua ja suunnitelmissa pysymistä, suunnitelmissa pysyminen taas vaatii työn aikatauluttamista. Onnistumista mitataan arvosanoilla ja saavutuksilla. Aikatauluja ja suunnitelmien toteutumista uhkaavat asiat aiheuttavat opettajalle stressiä, sillä uusien suunnitelmien tekeminen aiheuttaa ylimääräistä työtä ja voi vaarantaa tavoitteiden saavuttamisen.

”H: Mistä tiedät, että oot onnistunut? V: Tottakai siellä on nää arvosanat, se nyt on selkee juttu” (O1)

”opettajilla on niin mielessä ne opetukselliset tavoitteet ja se opetussuunnitelma ja ne kaikki sisällöt.. välistä niistä poikkeaminen, jos ei kerkee mennä niitä niin se luo harmitusta” (O6)

Opettajien kulttuuri on sääntöjen kulttuuri. Työtä ohjataan lakien ja säädösten kautta, mikä rajoittaa opettajan toimintavapautta ja mahdollisuutta oman harkinnan käyttöön. Niissä tapauksissa, kun säännöt antavat opettajalle mahdollisuuden tehdä valintoja ja käyttää harkintaa, turvautuu opettaja usein rutiineihin ja säännönmukaisuuksiin enemmän kuin spontaaniin toimintaan. Sääntöjen noudattamista odotetaan myös muilta ihmisiltä ja säännöt nähdään joko välttämättömyytenä tai tarpeellisenä ja kaaosta ehkäisevänä rakenteena. Sääntöjenvastaisen toiminnan nähdään olevan uhka harmonialle ja turvallisuudelle, sääntöjen rikkomisesta seuraa sanktio. Opettajat myös odottavat ulkopuolista ohjausta ja ohjeistusta. Uusia käytäntöjä ja toimintatapoja ei kehitetä itse, mutta niitä voidaan ottaa osaksi työtä silloin kun uudistumista edellytetään ulkopuolelta selkeiden ohjeistusten muodossa.

”kyl se opsi, tai niinku tässä työssä, pitäis niinku ohjata kaikist eniten [...] se pitäis kuitenkin pitää ammatillisessa mielessä se ops koko ajan siellä, että ei nyt voida ihan kaikkia näkemyksiä tuoda esille” (O4)

”tietysti opilliset rajat asettaa tietyl tapaa opsi, mutta se nyt jättää aika paljon auki toteutukselle, ehkä me ollaan vähän oppikirjaorientoituneita, edetään kirjan mukaan” (O2)

”varmistettais vaikka ns jollain struktuurilla siinä koulun arjessa että hei, jokaiselta kysytään.. ja jokainen tulee kohdatuksi, ettei vaan kaikki ajattele, et kyllä ehkä joku josain kohtaa” (O5)

Opettajien kulttuuri on ristiriitaisuuksien kulttuuri. Opettajien henkilökohtaiset työhön liittyvät ihanteet ja arvomaailma joustavat toisinaan ammatin arvojen edessä. Opettaja näkee itsensä kasvattajana, mutta kokee velvollisuudekseen oman oppiaineensa sisältöjen opettamisen. Opettaja haluaisi kohdata kaikki yksilöinä, mutta päätyy kohteilemaan oppilaita ryhmänä. Opettaja ymmärtää käytännön tarpeita, mutta noudattaa sääntöjä ja ohjeistuksia silloinkin kun ne ovat jääneet ajasta jälkeen.

”osais niinku suhtautua niihin vähän silleen enemmän niinku yksilöllisesti kun vaan massana vaikka useinhan sitä tunnilla saattaa niinku sille massalle antaa ne ohjeet, että silti pystyis kuitenkin jotenki niitä yksilöjä siinä huomioimaan myös” (O6)

6.2.2 Opettajien kulttuuri nuorisotyöntekijöiden kokemuksissa

Nuorisotyöntekijät kertoivat haastatteluaineistossa kokemuksistaan, jotka liittyvät opettajien kanssa työskentelemiseen. Aineiston perusteella nuorisotyöntekijöiden kokemukseen perustuen opettajien ammattikulttuurista on eroteltavissa (1) menestyksen, (2) sääntöjen, (3) yksinäisyyden ja (4) statuksen piirteet.

Nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta opettajien kulttuuri on menestymistä korostava, jossa tavoitteita ja tuottavuutta korostetaan inhimillisyyden kustannuksella. Erilaisuutta ja yksilöllisyyttä ei ymmärretä ja heikosti pärjäävät nuoret näyttäytyvät taakkana ja menetettyinä tapauksina. Nuoret paitsi arvostellaan, myös arvotetaan koulumenestyksen mukaan ja myös oman työn onnistumista mitataan omien ryhmien menestyksen kautta.

”joissain keskusteluissa tai tilaisuuksissa tai tilanteissa voi tulla niinku ilmi että ne kyseenalaistaa itse sitä että uskotko sinä oikeasti tuon lapsen kasvuun, siihen että se on ihan ookoo tyyppi vaikka sillä olis tommosia haasteita elämässään ja että siitä voi tulla ihan joku kaunis päivä niinku fiksu aikuinen ja että se pärjää tässä maailmassa, ni välil tulee semmonen et sitä kutsuu hiljaa itessään niinku mielessään että onks toi niinku et pystyiskö tuo niinku inhimillistymään ja tulemaan niinku sen oppilaan tasolle ja ymmärtämään sitä sen erilaisuutta tai sitä että toi ei oo sille helppo tilanne” (K5)

”ne numerot kuitenkin määrittelee jotenki niit lapsia.. ja nuoria, mikä tietysti on tosi kurjaa koska niiden numeroiden takana on paljon muutaki ku se, se ikäänku se akateeminen osaaminen” (K1)

Nuorisotyöntekijöiden mielestä opettajan kulttuuri on sääntöjen kulttuuri. Opettajat ovat työssään joustamattomia ja varovaisia. Nuorisotyöntekijät pitävät joustamattomuutta ja sääntöihin nojaamista myös syynä konflikteihin sekä yhteistyön tekemistä vaikeuttavana asiana. Opettajat eivät so-

peudu muutoksiin helposti ja pyrkivät vastustamaan niitä. Sääntöjä ja säädöksiä käytetään toisinaan myös perusteluna uudistusten ja kehitysideoiden vastustamisessa. Nuorisotyöntekijöiden mielestä asiat ovat opettajille mustavalkoisia ja niistä käytävissä keskusteluissa on valittava oma puolensa.

”sit on sitä koulun sääntöä ja rajotusta tai kuka on vastuussa ja mitä jos käy näin ja et kaikkee pitää niin varoa” (K3)

”jos se lukee koulun säännöissä niin se opettajahan, sen koko koulupäivä voi mennä pilalle tai työpäivä voi mennä pilalle siitä et sille tuli selkkaus siitä kun se nuori ei halunnut ottaa sitä pipoo pois päästä.” (K5)

”opettajat inhoo muutoksia.. suurin osa.. he ei niinku, he ei kauheen helposti kykene niihin [...] on aina joku puoli millä sinä olet, et must se on niinku ehkä opettajien kanssa tosi usein, et sä olet jollain puolella” (K4)

Nuorisotyöntekijöiden mielestä opettajien kulttuuri on yksinäisyyden kulttuuri. Opettajat suojelevat yksityiselämänsä, eivätkä kerro itsestään. Myös oma työ halutaan pitää kouluyhteisössä itsenäisenä, osa opettajista kieltäytyy yhteistyöstä tai välttelee sitä tehden työtään suljettujen ovien takana ja piilossa arvostelulta. Oman työn hoitamiseen varatusta ajasta pidetään tiukasti kiinni ja myös työtehtävien rajaamisessa ollaan tarkkoja. Opettajat eivät pyri hahmottamaan kokonaisuutta, vaan arvioivat kaiken oman oppiaineensa ja oman työnsä lähtökohdista.

”niil on kumminki, siin opettajuudes on pieni semmonen, niinku pieni esirippu et ei saa antaa vähän liikaa” (K2)

”ne halutaan pitää, että kun oppitunnin pituus on neljäkymmentäviisi minuuttia, siitä en anna minuuttiakaan kellekään, sen takia esim yhdeksän oppitunnit alko viis minuuttia aikasemmin, ettei kenenkään oppitunnista mee sitä viittä minuuttia aamunavaukseen” (K1)

”on sellasii opettajia, johon mä oon törmänny, jotka ei tykkää siitä et heiän tunnille tullaan havainnoimaan oppilaita, koska mulle on tullu semmonen olo, et he kokee et

heitä tullaan havainnoimaan ja he niinku [...] he kokee varmaan sen et heitä arvostellaan, vaikka mä aina teen tosi selkeeks sen, et mä en tuu seuraan sinne opettajaa” (K4)

Nuorisotyöntekijöiden mielestä opettajien kulttuuri on statuksen kulttuuri. Opettajuutta arvostetaan ja opettajat ovat siitä ylpeitä. Työssään opettajat nojautuvat auktoriteettiasemaansa ja pitävät siitä kiinni. Käyttäytyminen on hillittyä ja hallittua pukeutumista myöten ja myös puhetyylissä pyritään välittämään opettajuutta. Opettajanhuoneessa ja vapaa-ajalla opettajien käytös voi muuttua luokka- tai käytävätilan käyttäytymistä rennommaksi, mutta statusta pidetään yllä myös kollegoiden kanssa.

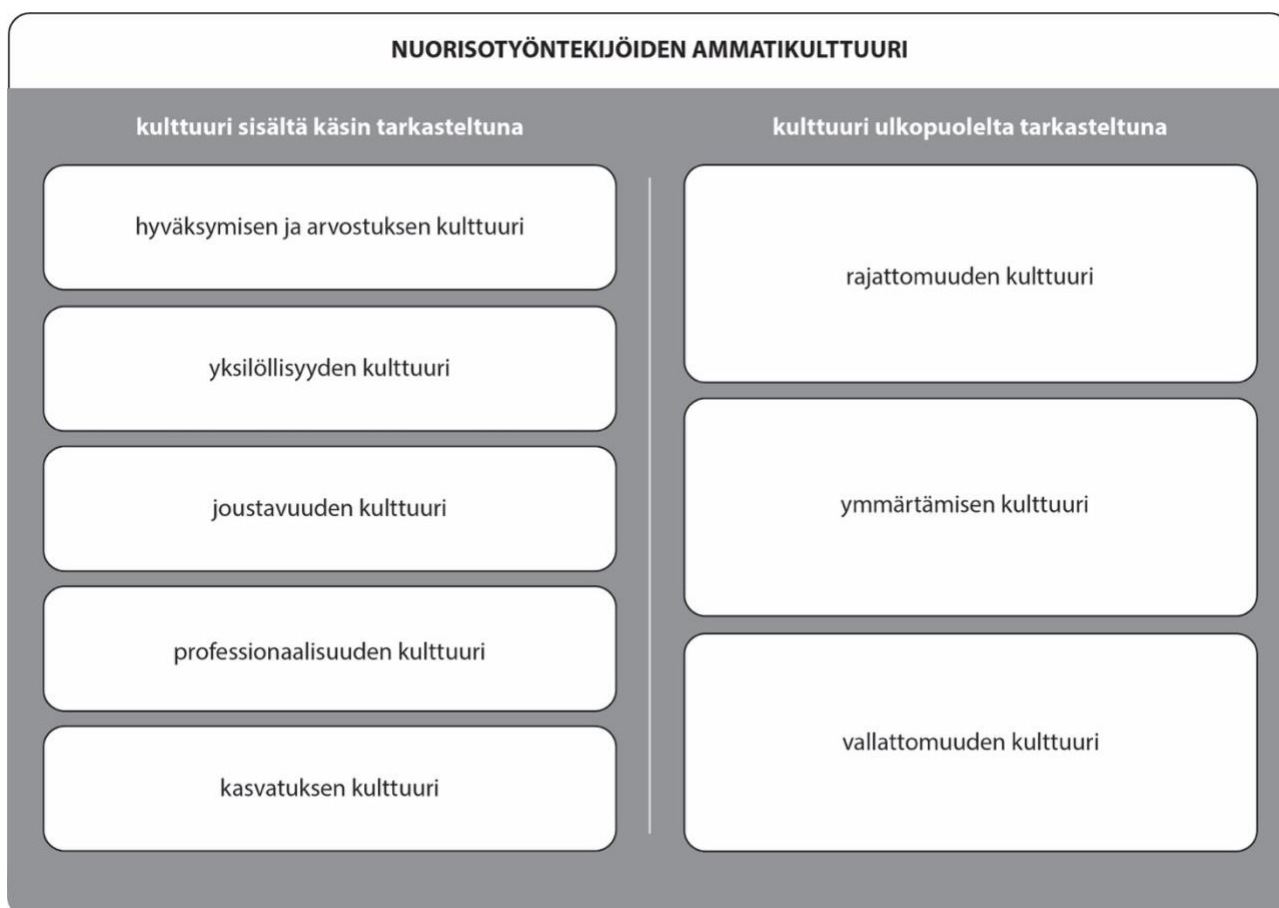
”se opettajan rooli on sit sen opettajanhuoneen ulkopuolella niin semmonen jotain.. pitää olla semmonen tiukka ja jämäkkä [...] mun mielest niinku opettaja yleensäkin on aika.. [...] ehkä niinku semmonen ylpee ja rajoittunutkin tietyllä tapaa.. [...] opettajat on ylpeitä ollessaan opettajii” (K3)

”siin on kuitenkin sellanen et halutaan säilyttää semmonen tietynlainen et millanen on niinku oppilaitten silmissä tai muitten kollegoitten silmissä” (K4)

”mä oon kiinnittäny joskus huomioo että kuinka paljon joku opettaja joutuu pinnisteleen että se puhuu sitä opettajaa, että se olis mahdollisimman niinku korrekti tai ei sanois niinku, käyttäis mitään ronskeja synonyymeja tai muuta vastaavaa.. sit on tietysti niitä opettajia joille se on luontaista eikä ne pinnistele” (K5)

6.3 Nuorisotyöntekijän ammattikulttuuri

Kolmas tutkimuskysymys selvitti mitä nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri tarkoittaa vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Tässä luvussa nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuria kuvaavat tulokset esitellään heidän itse kertomanaan sekä opettajien kertomina kokemuksina nuorisotyöntekijöiden kulttuurista. Vertikaaliset kuvauskategoriat tuloksista on koottu kuvioksi molempien alakysymysten osalta (kuvio 3). Kulttuuripiirteitä kuvataan aineistoesimerkein havainnollistettuna tarkemmin alaluvuissa.



Kuvio 3 Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri

6.3.1 Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri nuorisotyöntekijöiden kertomana

Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri koostuu viidestä kulttuuripiirteestä, jotka nousivat esiin nuorisotyöntekijöiden haastatteluissa. Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuria voidaan luonnehtia (1) hyväksymisen ja arvostuksen, (2) yksilöllisyyden, (3) joustavuuden, (4) professionaalisuuden sekä (5) kasvatuksen kulttuuriksi.

Nuorisotyöntekijöiden kulttuuri on hyväksymisen ja arvostuksen kulttuuri. Kaikki ihmiset nähdään arvokkaina ja ihmisen uskotaan kasvavan ja kehittyvän vastoinikäymisistä huolimatta tai niiden myötä. Kaikki tekevät toisinaan virheitä tai eivät toimivat odotusten vastaisesti, joten ihmisiä ei ole syytä asettaa arvojärjestykseen tai tuomita menneisyyden tekoihin tai tapahtumiin perustuen. Työs-

sään nuorisotyöntekijä ei aseta itseään kenenkään yläpuolelle, eikä aseta ihmisten elämäntilanteita järjestykseen, sillä itselle mitättömältä tuntuva asia voi olla toiselle hyvinkin merkityksellinen. Nuoret ovat nuorisotyöntekijän näkökulmasta oman elämänsä parhaita asiantuntijoita, siksi heidän näkemystään tulee kuunnella ja kunnioittaa. Nuorisotyöntekijälle arvokkain onnistumisen kokemus on olla mukana nuoren kasvussa ja kehityksessä.

”mä haluan nähdä tän työn semmosena niinku ihmiseltä ihmiselle tyyppisenä, et tavallaan se että mä oon.. jo vanhempi kun ne nuoret on mut tietyl tavalla mä en niinku halua asettaa itteeni mitenkään silleen et nyt minä olen jotenki viisas aikuinen, minä sinulle tästä vaan.. et se on sellast tasavertasta yhteiseloo” (K4)

”usko ihmisen kasvuun ja siihen nuoren niinku antaa sen nuoren kasvaa niinku omanlaisenaan nuorena että kaikenlaiset ihmiset on sallittuja hyväksytyjä, kaikenlaisten kanssa voi tehdä työtä ja jokaisella just se, se että jokaisella kun on joku ongelma, niin me ei voida arvottaa sitä että onko se iso vai pieni ongelma, koska se on hänelle ehkä niinku maailman suurin este jonkun asian tekemiselle tai elämän eteenpäin menemiselle” (K5)

”se usko siihen niinku, niinku nuorisotyössä varmaan ehkä on, on paljon se että usko siihen nuoreen ja nuoruuteen ja luotto siihen et ne kyl tietää ihan itse, että mitä se nuori ja nuoruus tarkoittaa” (K1)

Nuorisotyöntekijöiden kulttuuri on yksilöllisyyden kulttuuri. Työtä tehdään omalla persoonalla; nuorisotyöntekijä on juuri sellainen kuin itsestä tuntuu ja käyttäytyy sen mukaisesti niin työssä kuin vapaa-ajallakin. Yksityiselämä on nuorisotyöntekijälle omaa aikaa, mutta henkilökohtaisiakin asioita ja kokemuksia voidaan käyttää havainnollisina esimerkkeinä sopivassa tilanteessa. Nuorisotyöntekijät pitävät persoonallisuutta positiivisena asiana niin omassa työssään kuin muissakin ihmisissä, sen sijaan vahvat roolit ja rooliodotukset nähdään esteenä toimivalle vuorovaikutukselle.

”mun ei tarvi esittää jotain et mä olen nyt joku työntekijä, joka tässä, vaan mä meen [nimi poistettu], mä oon aina kulkenu omalla nimellä siellä, et joku sanoo et mee [nimi poistettu] ni ne kyllä tietää kelle niinku mennä, et mä en oo mikään koulunuorisotyöntekijä, vaan et niinku, kuljetaan nimellä ja ollaan niinku silleen siin niinku ihmisten parissa et mä tavallaan, ehkä se tulee se usko on siihen et mun, et niinku se mikä mä olen, niin se riittää myös niille muille” (K4)

”jos joku nuori saa paniikkikohtauksen mä koen et kun mä sen kanssa käyn siinä sitä läpi, et mä voin sanoo sille että mä tiedän mistä mä puhun, koska mäkin oon joskus kokenut ton.. ei se oo niinku mun mielest mikään semmonen et mun pitäis piilotella sitä asiaa, mä koen että siinä tilanteessa se voi olla niinku tärkeä juttu sanoo sille koska se todennäköisesti luottaa sillon siihen miten minä häntä ohjeistan taikka tuen siinä tilanteessa” (K5)

Nuorisotyöntekijöiden kulttuuri on joustavuuden kulttuuri. Nuoruuden ilmiöiden ja nuorten elämän ymmärtäminen vaatii nuorisotyöntekijältä jatkuvaa kiinnostusta uusiin asioihin ja niiden omaksumiseen. Päivittäisessä työssä rutiineilla ei ole vahvaa roolia, vaan työpäivän kulku saattaa saada uuden käänteen alkuperäisistä aikatauluista ja suunnitelmista huolimatta, mikä vaatii nuorisotyöntekijältä valmiutta nopeisiin ratkaisuihin ja luovuuteen. Säännöt nähdään ohjeistuksina, joiden noudattamisen suhteen on hyväksyttävää käyttää omaa harkintaa. Uusiin tilanteisiin ja haasteisiin tartutaan rohkeasti. Nuorisotyöntekijä työskentelee usein yhdessä muiden ammattilaisten kanssa, mutta oman työnkuvan, oman työn rajojen ja omien työskentelytapojen määrittäminen on hyvin itsenäistä.

”myös et, tai jotenki niinku olla sen ajan tasalla, ei se voi pysyä se nuorisotyö samana kun kaskytvuotta sitte koska nuoriso ja nuoruus muuttuu ja trendit muuttuu ja kaikki tämmöset, et jotenki pysyis niinku kiinni siinä, siinä niinku ajassa ja ajan hermolla” (K6)

”luovuutta, et kyl sitä on niinku ainaki suurin osa, että tavallaan se, että tosi usein pitää keksii ratkaisuja, jotka on jotenki ehkä.. ei niin tyypillisiä, koska tilanteet muuttuu.. ni sit sun pitää yhtäkkii olla että okei no nyt mä olin suunnitellu tän toiminnon kahellekymmenelle viidelle, et tänne tuli viis” (K4)

”sit mä vähän rupesin tekeen sitä, mä olin vähän rebel, ku mulla oli semmonen ikkuna mistä pääs ulos, siis semmonen iso ikkuna mistä pääs niinku hyppään, mä olin maantassos pääs ulos ja.. sitte tota.. jokku kulki sieltä ikkunastaki välil sinne mun tilaan, siis niinku ulkokautta, mä et no mitä se haittaa jos siit nyt joku kiskasee sisään” (K1)

Nuorisotyöntekijöiden kulttuuri on professionaalisuuden kulttuuri. Nuorisotyöntekijän toimintaa ohjaa vankka ammatillinen eetos, jossa korostuvat nuorten vapaaehtoisuus, nuorten osallisuus ja nuorisotyöntekijän ohjauksellinen rooli nuorten kanssa toimivana aikuisena. Omaa työtä ja työym-

päristöä tarkastellaan kriittisin silmin, ammatillisuuden ja epäammattimaisuuden raja tunnustetaan. Ammatillisuuden rajoja arvioidaan ja työnkuvaa rajataan tarvittaessa; nuorisotyöntekijä on valmis osallistumaan, mutta myös kieltäytyy osallistumasta, kun se on ammatillisesti perusteltua. Nuorisotyöntekijä kaipaa oman ammattitaitonsa tunnistamista ja tunnustamista. Myös muita ammattilaisia ja heidän itsenäisyyttään arvostetaan, mikä voi tuottaa haasteita silloin kun ammattien rajapinnat kohtaavat ja sisällölliset näkemykset osoittautuvat vastakkaisiksi.

”koska itelläkin on ollu niinku vahva arvomaailma, sitähän ei voi tuoda siihen työhön. Et jos sulla on tosi vahvasti joku tietynlainen ajatusmaailma jostain niin ethän sä voi näyttää sitä siinä työssä. H: Miks ei voi? V: No sä et ois tasa-arvoinen silloin” (K5)

”nuorisotyöntekijällä on niinku kova kynnys lähtee sanoon maikalle että ku puhutaan et voisitsä tulla tänne vähän havainnoimaan et mitä täs luokas tapahtuu.. sit sä käyt muutaman kerran havainnoimassa, toteat et se syy seisoo siel luokan edessä, se suurin ongelma siinä koko luokas on siellä, et ku ei muilla luokil, muissa ryhmis ei oo tämmöst ongelmaa, et no miksiköhän ei.. niin millä mandaatilla mä sanon sille maikalle että, et sun pitäs vähän muuttaa sun tapaa” (K1)

Nuorisotyöntekijöiden kulttuuri on kasvatuksen kulttuuri. Nuorisotyöntekijä näkee itsensä informaalin oppimisen asiantuntijana ja non-formaalin kasvatusympäristön toimijana. Teoriasisältöjen opiskeleminen nähdään usein toissijaisena tapana oppia, käytäntöä arvostetaan enemmän. Nuoren kasvua tuetaan ja nuoria ohjataan oivaltamaan asioita keskusteluissa ja arkipäivän tilanteissa. Nuorisotyöntekijä on nuorelle aikuinen omalla esimerkillään; elämän ilmiöistä ja nuoria kiinnostavista asioista keskustellaan avoimesti ja rehellisesti. Kasvatuksellisesti aremmista aiheista, kuten nuorisotyöntekijän omasta päihteiden käytöstä, puhutaan vasta asian tullessa esille nuoren kysymänä. Rangaistuksia ei nähdä kasvatuksellisesti perusteltuna toimintana, vaan oikean ja väärän ymmärtämiseen pyritään keskustelun keinoin.

”jos mä onnistun tuottamaan niinku kokemuksia joista opitaan jotain, ehkä niinku on ne sit positiivisii tai negatiivisii, et ne nuoret sit.. sit mitä mä teen heidän kanssa ni jos he sen jälkeen niinku pikkusen kokeneempina tai fiksumpina lähtee siitä. [...] se että mä oon niinku onnistunu tuottamaan jonkillaist niinkun ajattelemista ja niinku koke-musta josta sitte mennään ehkä toivottavasti fiksumpana sitte ulos” (K3)

”En mä tuo julki päihteiden käyttöä jos mä tupakoin tai tota ottasin jonku sauna-
kaljan tai jotain, niin emmä tuo sitä julki mut en mä sit kuitenkaan siinä tilanteessa jos
nuori sitä kysyy niin emmä sitä peittele” (K5)

6.3.2 Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri opettajien kokemuksissa

Opettajat kertoivat aineistossa kokemuksistaan nuorisotyöntekijöiden kanssa työskentelystä. Nuorisotyöntekijöiden kulttuuri näyttäytyy opettajille (1) rajattomuutena, (2) nuorten ymmärtämisenä ja (3) vallattomuutena.

Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri on opettajien mielestä rajattomuuden kulttuuri. Nuorisotyöntekijän työtä ei säädellä samalla tavoin kuin opettajan työtä, eivätkä nuorisotyöntekijät aina ymmärrä koulun sääntöjä ja niiden tarpeellisuutta tai opettajan työhön liittyviä velvoitteita. Rajattomuus näkyy myös välittömämpänä suhteena nuoriin, nuorisotyöntekijän ei tarvitse arvioida nuoria eikä nuorisotyöntekijän työlle ole asetettu nuorten kanssa toimimista haittaavia tavoitteita. Nuorisotyöntekijät ovat idearikkaita, rempseitä ja rentoja. Osalle opettajista nuorisotyöntekijän rajattomuus voi näyttäytyä uhkana.

”sitä työtä nyt ei mitenkään oo käsittääkseni sidottu, meillä on tää opsi, mut ei oo mitään tämmöstä nuorisotyön suunnitelmaa tai mitään vastaavaa että.. että se niinku ainaki ois siinä ero” (O1)

”nuorisotyöntekijä on ehkä ajamassa.. niitä oppilaitten asioita ja sit siinä käydään niitten opettajien ja ehkä vähän sen ehdotuksen kanssa keskustelua.. kyllä ihan niinku sopuisasti ja.. mutta.. ”(O6)

”heti tulee mieleen tällaset ulkoiset habitustekijät, et nuorisotyöntekijät on vähän semmosia rouheita tyyppejä, perinteistä hurttia huumoria ja tavallaan että ehkä tekee ittestään vähän semmosen niinkun, niinku rempseen meiningin että ei suotta oo semmosta niinku tiukkaa, jakkupuku päällä eikä semmost niinku virallista meininkiä et se matalan kynnyksen meininki” (O5)

Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri on opettajien mielestä nuorten ymmärtämisen kulttuuri. Nuorisotyöntekijän nähdään olevan koulussa nuoria varten, järjestämässä toimintaa nuorille. Nuorisotyöntekijä ymmärtää nuorten maailmaa ja tietää mistä nuoret pitävät. Toimiminen ja keskusteleminen nuorten kanssa on sujuvampaa, nuorisotyöntekijällä on taito kohdata nuoria sekä rakentaa luottamuksellisen suhde heidän kanssaan. Toimiminen nuorten kanssa voi olla opettajien mielestä myös liian pitkälle vietyä.

”vaatii varmasti semmosta samanlaista ymmärrystä ja asettumista siihen niinku nuoren asemaan, ja tota pitää, uskosin että pitää olla niinku hyvä, hyvin perillä sitte siitä että mitä nuoret nykypäivänä tekee, missä ne liikkuu, on tullu kaikki nää sosiaaliset mediat, muut tämmöset alustat” (O1)

”osaa tota, jotenki myös meidänki [oppilaskunnan] kokouksissa kaivella niist nuorista niit mielipiteitä mua taitavammin esille ja löytää just ne oikeet sanat miten niinku kysyä, et mitä mieltä te nyt ootte, entäs tältä kantilta” (O4)

”se koulutus jo lähtee siitä että toiminta tapahtuu nuorten kautta ja nuorten ehdoilla.. näin mä niinku koen sen ja välillä vähän liikaakin” (O3)

Nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuuri näyttäytyy opettajille myös vallattomuuden kulttuurina. Nuorisotyöntekijöillä ei ole koulussa yhtäläisiä toimintaoikeuksia opettajien kanssa, koska osa laeista ja säädöksistä ei tunnista nuorisotyöntekijöitä koulussa toimivaksi ammattiryhmäksi. Nuorisotyöntekijän täytyy rajoittaa toimintaansa kouluympäristössä säädöksen vuoksi, eikä hänellä ole myöskään oikeutta kurinpitotoimiin. Nuorten kanssa toimiessaan nuorisotyöntekijän täytyy ottaa myös opettajat huomioon ja olla asettumatta nuorten puolelle silloin kun nuoret asettuvat opettajaa vastaan.

”V: tottakai sitte jotkut tämmöset kurinpitotoimet mitä ne ei pysty tekemään.

H: no haluaisko ne sen, että niillä olis mahdollisuus kurinpitotoimiin?

V: emmätiä tarviiko sitä, että näis meidänki tilanteissa niin siellä on opettaja aina mukana.

H: mut luuletsä että ne haluais?

V: emmätiä sehän tuo sit lisää niinku vastuuta ja.. vastuuta ja valtaa.. jos tykkää valasta niin varmaan sitte haluaa” (O1)

”jos niinku oppilaat menee sanoon et joku on ihan älyttömän kurja ope, niin ei voi sitte sanoo että onhan se tosi kurja vaan niinku täytyy siinä onnistua silleen sumplimaan jotenki taidokkaasti puhumaan se asia [...] Kyllähän varmaan vois kuvitella että siinä on vähän semmonen altavastaajan rooli kuitenkin niinku koulunuorisotyöntekijällä tässä porukassa.. täytyy olla semmonen sitkee sissi että tänne niinku tulee” (O6)

6.4 Ammattiryhmien vastausten vertailua

Neljännän tutkimuskysymyksen kautta asetettiin ammattiryhmien vastaukset rinnakkain ja etsittiin niissä esiintyviä eroja ja samankaltaisuuksia. Neljännän tutkimuskysymyksen vastaukset esitettiin kolmena alalukuna, joista ensimmäinen keskittyy vuorovaikutuksen käsitteen vertailuun ammattiryhmien välillä, toisessa alaluvussa vertaillaan vuorovaikutusosaamista ammattiryhmien välillä ja kolmannessa vertaillaan ammattiryhmien vastauksissa esiin nostettuja ammattikulttuurien piirteitä.

6.4.1 Vuorovaikutus ammattiryhmien vastauksissa

Kummatkin ammattiryhmät kertovat vastauksissaan vuorovaikutuksen olevan sosiaalista toimintaa. Opettajien vastauksissa sosiaalisuudella tarkoitetaan arkipäiväistä kanssakäymistä oppilaiden ja koulun muiden työntekijöiden kanssa. Nuorisotyöntekijöiden vastauksissa vuorovaikutus on tämän lisäksi vahvemmin vuorovaikutustilanteisiin osallistumista ja muiden osapuolten huomioimista sekä havainnoimista ja ajan säätelyä tilanteessa.

Nuorisotyöntekijöiden vastauksissa vuorovaikutuksesta puhutaan dialogisuutena, jolla tarkoitetaan muiden osapuolten kuuntelemista ja yhteisten tavoitteiden määrittymistä vuorovaikutustilanteen edetessä. Opettajien kertomana vuorovaikutustilanne on vahvemmin ennalta suunniteltuun tavoitteeseen tähtäävää toimintaa, jota pyritään hallitsemaan rutiinien avulla. Opettajien vastauksissa puhutaan myös vuorovaikutukseen liittyvistä tunteista, joiden hallinta voi olla toisinaan haasteel-

lista. Nuorisotyöntekijät taas kertovat vuorovaikutukseen liittyvistä asenteista, niiden tunnistamisesta ja asenteellisuuden välttämisen tärkeydestä.

Vastausten perusteella vuorovaikutus ymmärretään ammattiryhmissä eri tavoin. Opettajien kertomana vuorovaikutus on rutiininomaisempaa ja ennalta asetettuihin tavoitteisiin tähtäävää toimintaa, kun taas nuorisotyöntekijät kertovat vuorovaikutuksen tavoitteiden muotoutuvan usein vasta vuorovaikutustilanteessa. Keskeinen ero vuorovaikutuksen käsitteellisessä ymmärtämisessä on vastausten mukaan opettajien tapa nähdä vuorovaikutus enemmän tavoitteisiin pyrkimisen välineenä, kun taas nuorisotyöntekijöiden puheessa vuorovaikutus itsessään on tavoite, jossa pyritään vuorovaikutussuhteen syventämiseen.

Vastausten perusteella ammattiryhmien välillä on eroja myös vuorovaikutuksen erittelyn laajuudessa. Nuorisotyöntekijät kuvaavat vuorovaikutuksen moniulotteisemmaksi käsitteeksi, joka koostuu useammista tasoista kuin opettajien kuvauksissa.

6.4.2 Vuorovaikutusosaaminen ammattiryhmien vastauksissa

Opettajien vastauksissa kerrotaan taitavan vuorovaikutuksen olevan kykyä keskustella oppilaiden kanssa, kykyä kontrolloida vuorovaikutustilanteen kulkua, kohteliaisuustaitoja, tulkintojen tekemistä tilanteesta ja sen osapuolista sekä oman sanoman sovittamista vastaanottajalle sopivaksi. Nuorisotyöntekijät kertovat taitavan vuorovaikutuksen olevan luottamuksellisen ja tasavertaisen vuorovaikutussuhteen rakentamista. Omaa ja toisten toimintaa havainnoimalla saadaan tietoa, joka auttaa nuorisotyöntekijää säätelemään toimintaansa tilanteessa. Luottamusta rakennetaan myös tarjoamalla tietoa itsestä, etsimällä yhteistä ymmärryksen tasoa sekä tarjoamalla aikaa ja tilaa muille. Taitava vuorovaikutus on nuorisotyöntekijöiden kertomana lisäksi muiden motivoimista vuorovaikutukseen oman esimerkin avulla.

Vastausten perusteella ammattiryhmät arvioivat eri tavoin sitä, millainen vuorovaikutus nähdään taitavana. Opettajien kertomana vuorovaikutustaidoilla pyritään odotusten mukaiseen käyttäytymiseen tilanteessa sekä pitämään vuorovaikutustilanteen kulku omassa hallinnassa. Nuorisotyöntekijöiden vastauksissa kerrotaan vuorovaikutusosaamisen olevan tilanteeseen heittäytymistä sekä luottamuksellisen ja tasavertaisen vuorovaikutussuhteen rakentamista. Kun opettajien vastauksissa kerrotaan vuorovaikutustilanteen kontrolloimisen taidosta, kertovat nuorisotyöntekijät oman toimintansa säätelemisestä. Vastauksissa näiden taitojen ero toisiinsa nähden näyttää siinä, että opettajat puhuvat auktoriteetin säilyttämisestä ja muiden toiminnan valvomisesta, kun taas nuorisotyöntekijät kertovat esimerkiksi rauhoittumisesta ja keskittymisestä vuorovaikutuskumppaniin sekä pehmeämmästä lähestymistavasta ja omien negatiivisten tunteiden peittämisestä. Ensimmäisessä aineistoesimerkeissä opettaja kertoo siitä, kuinka oman tunnetilan näyttäminen voi toisinaan olla tarpeellista, kun taas toisen aineistoesimerkin nuorisotyöntekijä kuvaa tilannetta, jossa omien tunteiden peittäminen on tarpeellista.

”että ei liikaa niinku tuota hillitsis itseensä että uskaltais näyttää sen että nyt on vihanen ja nyt on vakava tilanne kyseessä [...] et osais paremmin sit siinäkin sen oman tunnetilansa niinku.. ettei nyt ihan yli mee, mut kuitenkin niinku näyttää” (O6)

”et vaik sä olisit ite silleen et ihan maailman paskin päivä ikinä, et nyt ei oikeesti kiinnostu, mut et sä pystyt jotenki niinku.. et sä et tuo sellast fiilistä sille toiselle, et heillä on paska päivä, älä kerro mitään sun elämästäsi” (K4)

Nuorisotyöntekijät jakavat vuorovaikutusosaamisen useampaan eri osa-alueeseen kuin opettajat. Nuorisotyöntekijät myös kertovat tunnistavansa vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen tärkeyden omassa työssään. Nuorisotyöntekijöiden vastaukset kertovat itsereflektoinnin tarpeesta, minkä eräs haastatelluista nuorisotyöntekijöistä myös kiteyttää seuraavasti.

”Kyllä mä koen tälleen yhellä sanalla jos sanotaan että onko mun vuorovaikutustaidot hyvät... niin... joo.. aina on parantamisen varaa, kiireen keskellä on vielä enemmän parantamisen varaa koska sillon niitä ratkasuja, hätäisiä ratkasuja voi tehdä helpommin ja aikaa sille kuuntelemiselle on aina vähemmän.. mutta tota.. ehkä tässä työssä on tullu tosi paljon niinku sitä omaa.. ammattitaitoonsa ja niitä vuorovaikutustaitojansa niinku arvioitua” (K5)

6.4.3 Ammattikulttuurien vertailua

Opettajat kertovat haastatteluissa ympäristön asettamista odotuksista omaa toimintaansa kohtaan, aikataulujen asettamisen ja niiden noudattamisen tärkeydestä, tavoitteellisuudesta, sääntöihin tukeutumisesta sekä siitä, kuinka omat henkilökohtaiset arvot voivat toisinaan ajautua ristiriitaan tavoitteiden ja sääntöjen kanssa. Nuorisotyöntekijät kertovat opettajien arvostavan menestymistä, noudattavan sääntöjä, tekevän työtään yksin ja suojelevan ammattistatustaan. Sekä opettajat että nuorisotyöntekijät kertovat sääntöihin ja säännönmukaisuuksiin nojaavasta opettajien ammattikulttuurista. Molemmat ammattiryhmät kertovat opettajien olevan toiminnassaan myös tavoitteellisia ja tuloshakuisia.

Nuorisotyöntekijöiden kertomana heidän oma ammattikulttuurinsa on erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, persoonallisuuden korostamista, joustavuutta, oman ammatillisuuden reflektointia ja nuoren kasvun tukemista. Opettajat puhuvat nuorisotyöntekijöiden kulttuurista rajattomuutena, nuorten ymmärtämisenä ja muodollisten oikeuksien ja vallan puutteena. Nuorisotyöntekijät kertovat ammattikulttuuristaan joustavana ja yksilöllisyyttä arvostavana, mikä taas opettajien kertomuksissa tulee esille nuorisotyöntekijöiden kulttuurin rajattomuutena. Nuorisotyöntekijöiden puheessa esiin tuleva erilaisuuden hyväksyminen ja arvostus sekä kasvun tukeminen ovat opettajien kertomana nuorten ymmärtämistä, toisinaan jopa liiallisuuteen saakka.

Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuureiden keskeisenä erona nousee esille suhde sääntöihin. Opettajat kertovat sääntöjen ja säädösten vahvasta roolista omassa ammatissaan ja myös nuorisotyöntekijöiden kertomana opettajien ammattikulttuuri tukeutuu sääntöihin, jopa liikaa, ja tuntuu heistä joustamattomalta. Toisaalta nuorisotyöntekijät kertovat omasta ammattikulttuuristaan joustavuuden ja spontaaniuden kulttuurina, kun taas opettajat kertovat kokevansa nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuurin rajattomuutena. Ammattiryhmien kulttuurit eroavat toisistaan myös siinä, minkälaista käyttäytymistä pidetään sopivana. Opettajat kertovat ammatin mukanaan tuomista ympäristön odotuksista omaa toimintaansa ja käyttäytymistään kohtaan. Nuorisotyöntekijöiden vastauksissa puhutaan pyrkimyksestä yksilöllisyyteen sekä siitä, kuinka työtä tehdään omalla persoonalla.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

7.1.1 Ammattiryhmien vuorovaikutusosaaminen

Opettajien ja nuorisotyöntekijöiden välillä on havaittavissa eroja sekä siinä, miten ammattiryhmät käsitteellistävät vuorovaikutuksen, että siinä, minkälaisilla kriteereillä vuorovaikutusosaamista arvioidaan. Nuorisotyöntekijän ammatissa päämääränä vuorovaikutuksessa näyttäisi olevan luottamuksellisen ja syventyvän vuorovaikutussuhteen luominen, ja vuorovaikutustilannetta ohjataan pääasiassa oman toiminnan säätelyllä. Opettajan ammatissa vuorovaikutus taas vaikuttaisi olevan tehokkuushakuisempaa päämäärätietoista toimintaa, jossa pyritään kontrolloimaan sekä tilannetta että vuorovaikutuksen muita osapuolia. Tulosten valossa sekä vuorovaikutuksen käsitettä että vuorovaikutusosaamista eritellään nuorisotyöntekijöiden ammatissa yksityiskohtaisemmin ja monipuolisemmin kuin opettajien ammatissa.

Tehokkuutta ja tarkoituksenmukaisuutta pidetään yleisesti vuorovaikutusosaamisen ydinkriteereinä (Horila & Valo 2016, 48; Spitzberg & Cupach 2011, 498), mutta ne voivat näyttäytyä vuorovaikutuksen eri osapuolten näkökulmasta tarkasteltuna myös ristiriitaisina toisiinsa nähden (Spitzberg 2003, 100; Valkonen 2003, 146–147). Spitzbergin (2003, 97–98) mukaan vuorovaikutusosaamisen kriteerejä ovat myös dialogisuus, selkeys, ymmärrettävyys, taloudellisuus, ja tyytyväisyys. Näistä erityisesti dialogisuuden kriteeri nousee ammattiryhmien välisessä vertailussa keskeiseksi, sillä nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta sen merkitys vuorovaikutusosaamisessa korostuu, kun taas opettajien arviointikriteereistä se näyttäisi puuttuvan lähes kokonaan. Toisaalta opettajien vuorovaikutusosaamisessa tarpeelliset kontrollitaidot voi nähdä suorastaan vastakkaisena dialogisuuden kriteerille, sillä kontrollin näkökulmasta esimerkiksi dialogisuuteen sisältyvillä osatekijöillä (ks. Spitzberg 2003, 97), kuten vuorovaikutuksen tasavertaisuudella, keskustelevuudella, mukautuvuudella, rentoudella tai huumorilla ei ole merkittävää sijaa vuorovaikutuksessa.

Ammattikulttuurien keskenään erilainen tapa ymmärtää se, mitä tehokas ja tarkoituksenmukainen vuorovaikutus merkitsee tai se, miten vuorovaikutusosaamista arvioidaan muilla kriteereillä, voi asettaa haasteita ammattiryhmien väliselle vuorovaikutukselle. Kun opettajat näyttäisivät tulosten valossa arvostavan ennalta asetettuihin tavoitteisiin pääsemistä tehokkaasti, ja nuorisotyöntekijät taas näyttäisivät arvostavan pikemminkin merkityksellisen ja pitkäkestoisen vuorovaikutussuhteen rakentamista, voi tämä vuorovaikutusosaamisen ydinkriteereihin kohdistuva ristiriitaisuus aiheuttaa jännitteitä vuorovaikutustilanteissa ammattiryhmien välillä.

Vuorovaikutustilanteen jännitteisyys yksilön näkökulmasta voi olla seurausta siitä, että kulttuuri vuorovaikutustilanteen kontekstina (ks. Hargie 2017, 8) korostuu, jolloin yksilön oma kulttuurinen identiteetti (ks. Imahori & Cupach 2005, 196–198) muodostuu merkittäväksi ja kulttuurien välinen vuorovaikutustilanne asettaa vuorovaikutukselle uusia haasteita. Nämä haasteet liittyvät identiteetin hallinnan teorian (Imahori & Cupach 2005, 199–200) mukaan siihen, kuinka omien tai vuorovaikutuskumppanin kasvojen hallinta tilanteessa ratkaistaan. Vuorovaikutustilanteessa joudutaan siis sen vaatimien muiden ratkaisujen lisäksi punnitsemaan myös sitä, kuinka tilanne voi edetä sujuvasti niin, ettei sen osapuolten kulttuurista identiteettiä ohiteta tai korosteta liiaksi ja päädytä näin tilanteeseen, jossa joku menettää kasvonsa.

Monialaisen yhteistyön näkökulmasta ammattikulttuurien välisen vuorovaikutuksen jännitteisyyttä voi pitää ongelmallisena siksi, että työn päämääränä on saada hyötyä ammattiryhmien erilaisesta osaamisesta. Jos ammattikulttuurien välisessä vuorovaikutustilanteessa päädytään pohtimaan kasvojen hallintaa yhteisten ratkaisujen löytämisen sijaan, voi yhteistyön päämäärän tavoittaminen jäädä vuorovaikutustilanteen säätelyn jalkoihin. Tämän voi nähdä olevan yhteydessä sekä Isoherrasen (2012) että Petrin (2010) esiin nostamiin haasteisiin monialaisen yhteistyön vuorovaikutuksessa. Hirvosen (2009) mainitsema monialaisen yhteistyön vaatimus osapuolten keskinäisestä arvostuksesta ja Aholan (2011) esiin nostama osapuolten välinen kunnioitus voivat myös viitata siihen, että oman ammattikulttuurin tuottaman identiteetin muodostuminen merkittäväksi vuorovaikutuksessa ja sen tuottama yksilön tarve suojata omia kasvojaan voivat osaltaan johtaa monialaisen yhteistyön vuorovaikutuksen haasteisiin.

7.1.2 Ammattikulttuurien piirteiden ilmeneminen vuorovaikutuksessa

Tulosten mukaan opettajien ja nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuurien piirteet ovat keskenään erilaiset ja haastateltavat myös tunnistavat niiden erojen merkityksen vuorovaikutuksessa. Osa kulttuuripiirteistä näyttäisi toistuvan niin sisältä kuin ulkoa käsin kulttuuria tarkasteltaessa. Opettajat esimerkiksi kertovat kulttuuristaan sääntöjen kulttuurina, koska heidän ammattiaan ja työtään säädelään monin eri tavoin. Nuorisotyöntekijät näkevät opettajien ammattikulttuurin sääntöihin perustuvana ja sen myötä joustamattomana ja muutosvastaisena.

Hofsteden (2010) kulttuurin ulottuvuudet kertovat kansallisten kulttuurien välisestä vertailusta, joten niiden soveltamista muulla kuin kansallisuuden perusteella rajautuvaan ryhmään ei voi pitää ongelmattomana. Jos kulttuuri kuitenkin nähdään traditionaalisesta tavasta (ks. Wiseman 2003, 192) poiketen ryhmän yhteisenä arvojen, normien ja sosiaalisten käytäntöjen järjestelmänä siten, että ryhmä rajataan muuten kuin kansallisuuteen, etnisyyteen tai maantieteelliseen paikkaan perustuen, voi kulttuurin ulottuvuuksien nähdä soveltuvan myös muiden kuin kansallisten kulttuurien vertailuun. Tämänkaltaisella lähestymistavalla opettajien ja nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuureista voi tunnistaa piirteitä epävarmuuden sietokyvyn ulottuvuudesta, valtaetäisyyden ulottuvuudesta sekä aikaorientaation ulottuvuudesta (Kuvio 4).

Ammattikulttuurien erilaiset tavat sietää epävarmuutta sekä suhtautua ihmisten välisiin valtasuhteisiin ja aikaperspektiiviin voi nähdä ammattien erilaisen säätelyn tuottamana toimintana. Nuorisotyöntekijöiden asemasta tai heidän työtehtävistään ei säädetä laissa tai lakiin vertautuvissa vahvoissa ohjeistuksissa, mikä voi tehdä esimerkiksi sääntöjen joustavasta tulkinnasta ja spontaanista reagoimisesta yksinkertaisempaa kuin vahvemmin säännellyssä opettajan työssä. Ammattiryhmien vuorovaikutukseen tämä heijastuu esimerkiksi erilaisina tapoina suhtautua muutokseen tai tehdä ratkaisuja vuorovaikutustilanteissa.

OPETTAJAT	NUORISOTYÖNTEKIJÄT
heikko epävarmuuden sietokyky sääntöihin tukeutuminen turvallisuushakuisuus kuormittuminen	vahva epävarmuuden sietokyky joustavuus spontaanisuus
suuri valtaetäisyys itsehillinnän korostaminen yksityisyyden suojaaminen	pieni valtaetäisyys tasavertaisuuden korostaminen usko kasvuun ja kehitykseen persoonan korostaminen
lyhyen aikavälin orientaatio kiire kasvojen suojaaminen	pitkän aikavälin orientaatio esimerkillä ohjaaminen kokemuksista oppiminen

Kuvio 4 Ammattikulttuurit ja kulttuurin ulottuvuudet

Ammattikulttuurin ulottuvuuksien eroissa voi havaita yhtäläisyyksiä myös ammattiryhmien eettisten ohjeistusten kanssa (ks. OKM 2014; Rauas 2014). Opettajien eettisissä ohjeissa korostuu itseenäisyys ja vastuullisuus, nuorisotyöntekijöillä taas yhteisöllisyys ja kannustavuus. Vuorovaikutuksen näkökulmasta eettisten ohjeistusten voi nähdä tulevan merkityksellisiksi siinä, miten ammattikulttuuria tuodaan esille vuorovaikutuksessa. Hyvärisen (2011, 18–25) mukaan alakohtainen vuorovaikutusosaaminen ja sen arviointi on sidoksissa ammattikulttuuriin ja sille yhteisiin arvoihin, asenteisiin, normeihin ja käytänteisiin. Yksilön tekemät valinnat vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi oman toiminnan säätely ja strategioiden valinta vuorovaikutusosaamisen kognitiivisessa ulottuvuudessa (Jablin & Sias 2001, 4–8) ovat siten yhteydessä ammattikulttuurin tuottamiin arvostuksiin siitä, millainen toiminta tai strategia on hyväksyttävää tai suositeltavaa. Esimerkiksi epävarmuutta heikosti sietävässä ammattikulttuurissa yksilön voi olettaa valitsevan tutumpia ja turvallisempia toimintastrategioita, kun taas epävarmuutta paremmin sietävässä ammattikulttuurissa myös uusien lähestymistapojen kokeileminen voidaan nähdä vaihtoehtona.

7.2 Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

7.2.1 Tutkielman aineiston arviointi

Tämän tutkielman aineisto koostuu yhteensä kahdestatoista teemahaastattelusta, joiden kokonaislaajuus litteroinnin jälkeen on 160 sivua tekstiä. Laadullisen tutkimuksen aineiston koolle ei ole olemassa yhteisesti hyväksyttyä vähimmäis- tai enimmäismäärää, jonka perusteella aineisto voitaisiin arvioida riittäväksi, riittämättömäksi tai liian laajaksi, mutta sen laajuutta voidaan pitää riittävänä silloin, kun laajempi aineisto ei enää tuota uutta tietoa tutkimusongelman ratkaisemiseksi (ks. Eskola & Suoranta 2003, 62). Käytännössä esimerkiksi haastatteluaineiston kylläntymistä lienee mahdotonta arvioida, koska jokainen uusi haastattelu luo mahdollisuuden aineistokokonaisuuden tarjoamien vastauksien muuttumiselle tai tarkentumiselle. Tutkielman validiteetin ja reliabiliteetin arvioinnin näkökulmasta aineiston tarkasteleminen yksityiskohtaisemmin on perusteltua.

Haastateltavat valittiin kahdesta ammattiryhmästä, jotta aineiston tarkastelussa päästäisiin käsiksi ammattiryhmien väliseen vuorovaikutukseen. Molemmista ammattiryhmistä valittiin myös yhtä monta haastateltavaa, jotta aineisto muodostuisi tasapainoiseksi. Haastateltavien määrä ei kuitenkaan riittänyt tasapainottamaan aineistoa, vaan haastateltavien ryhmien muodostamien aineiston osien välillä on havaittavissa selvä määrällinen epätasapaino, jota käsitellään tarkemmin seuraavissa kappaleissa. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laajuus ei sinänsä kerro aineiston tai tutkimuksen laadusta, mutta tutkimusasetelman perustuessa kahden ryhmän tarkasteluun ja vertailuun on aineiston eri osien väliseen epätasapainoon kuitenkin syytä kiinnittää huomiota.

Tehdyt kaksitoista haastattelua jakautuivat haastateltujen määrän osalta tasan ammattiryhmien välillä, mutta tarkasteltaessa aineistoa muuten kuin haastattelujen lukumääränä voidaan todeta aineiston ilmeinen epätasapaino ammattiryhmien kesken. Kokonaisuudessaan 160 tekstisivun laajuisesta aineistosta nuorisotyöntekijöiden haastattelut käsittävät 111 sivua, eli aineiston eri osat eivät ole keskenään määrällisesti tasavahvuiset, vaan nuorisotyöntekijöiden vastaukset käsittävät 69%

litteroidusta aineistosta. Haastattelutallenteiden analyysi vahvistaa saman havainnon, nuorisotyöntekijöiden haastattelut kattavat kokonaiskestoltaan 67% kaikkien haastatteluiden yhteenlasketusta kestosta. Kun haastatteluista poistetaan haastattelijan kysymykset ja hiljaiset hetket, on nuorisotyöntekijöiden osuus 71% haastatteluvastausten kokonaiskestosta. Yksittäisiä haastatteluja tarkasteltaessa selviää, että opettajien haastatteluiden kestot vaihtelevat 33 ja 65 minuutin välillä, kun nuorisotyöntekijöiden haastatteluiden kestot vaihtelevat 82 ja 110 minuutin välillä.

Ammattiryhmäkohtaisten aineistojen keskinäisestä epätasapainosta huolimatta kaikissa haastatteluissa käsiteltiin samat teemakokonaisuudet ja molempien ryhmien haastateltavat oli ohjeistettu haastattelua sovittaessa samalla tavoin. Opettajien haastatteluista neljä tehtiin opettajan työpaikalla, mikä voi kertoa siitä, että haastattelu hoidettiin ikään kuin yhtenä työtehtävänä muiden joukossa. Haastateltavat saivat valita haastattelupaikan itse ja kaikille tarjottiin mahdollisuus myös haastattelun tekemiseen muualla kuin työpaikan tiloissa. Nuorisotyöntekijöiden haastatteluista ainoastaan yksi tehtiin työpaikalla. Haastattelupaikan valinnalla voi olla yhteys aineiston epätasapainoon ammattiryhmien välillä, mutta se yksin ei riitä selittämään aineiston epätasasta jakautumista.

Ammattiryhmäkohtaisesti aineistot eroavat toisistaan myös siinä, minkä pituisia puheenvuoroja haastateltavat käyttivät haastatteluissa. Nuorisotyöntekijöiden haastatteluista koostuvasta aineiston osassa puolet vastauksista oli kestoltaan vähintään 60 sekuntia, kun opettajien haastatteluista koostuvassa aineiston osassa 90% vastauksista oli kestoltaan alle 60 sekuntia. Kestot eivät kerro vastausten sisällöstä, mutta sen sijaan niissä voi havaita yhteyden tämän tutkielman tulosten kertomaan ammattiryhmien tapaan toimia vuorovaikutustilanteissa. Opettajat näyttäisivät pyrkivän vuorovaikutuksessaan tehokkaaseen ajankäyttöön, kun taas nuorisotyöntekijöiden toiminta vuorovaikutuksessa on pikemminkin pohdiskelevaa ja reflektoidua, eikä niinkään ajankäyttöön orientoitunut.

7.2.2 Analyysitavan arviointi

Fenomenografiselle analyysille tunnusomaisena voidaan pitää analyysin alkamista jo aineiston keruuvaiheessa sekä haastattelijan ja haastateltavan välisen vuorovaikutukseen keskittymistä haastatteluiden aikana (Niikko 2003, 31–32). Luottamuksellisen ja välittömän haastatteluilmapiirin tarkoituksena on saada haastateltava pohtimaan ja refleктоimaan omia kokemuksiaan, jotta haastattelijalla on mahdollisuus päästä niihin käsiksi mahdollisimman hyvin. Haastattelijan tehtävänä on myös esittää tarkentavia kysymyksiä, jotta väärinymmärtämisen mahdollisuus tai kertomusten jääminen pintapuolisiksi voidaan välttää. Fenomenografisen haastattelutavan voi nähdä jo sinällään varmistavan tutkimuksen reliabiliteetin vaatimusta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 189), koska haastattelijan tehtävänä on varmistaa ymmärryksensä siitä, mitä haastateltava vastauksessaan kertoo. Toisaalta fenomenografisen analyysin eri vaiheissa aineistosta tehtävillä tulkinnoilla on merkittävä rooli, minkä vuoksi tutkijan vastuu oman subjektiivisuutensa ymmärtämisessä ja tunnistamisessa (ks. Eskola Suoranta 2003, 17–18) korostuu.

Tätä tutkielmaa tehdessä pyrittiin fenomenografisen tarkastelutavan mukaisesti aineistonkeruun ja analyysin ajaksi aktiivisesti unohtamaan sekä tutkielman teoreettinen tausta että tutkielman tekijän omat ennakko-oletukset tutkittavaa ilmiötä kohtaan, siinä määrin kuin se suinkin oli mahdollista. Fenomenografiselle tarkastelutavalle tyypillisesti aineistoa käsiteltiin analyysissa aineistolähtöisesti, eikä esimerkiksi niin, että aineistosta olisi pyritty etsimään suoraan taustateorioiden mukaisia tai niihin sopivia yhtymäkohtia. Teoreettinen lähestymistapa tuotiin fenomenografisen analyysin tueksi vasta tutkielman teon loppuvaiheessa.

7.2.3 Tutkielman tulosten merkitys ja näkökulmia eteenpäin

Tässä tutkielmassa selvitettiin opettajien ja nuorisotyöntekijöiden kokemusta siitä, millaista on osaava vuorovaikutus ja millaisia ammattiryhmien kulttuurit ovat. Vastauksista koottiin fenomenografisen analyysin avulla kuvauskategoriat, jotka kuvaavat ammattiryhmien vuorovaikutustaitoja

sekä ammattikulttuurien piirteitä. Ammattiryhmäkohtaiset vuorovaikutusosaamisen arviointikriteerit sekä ammattikulttuurien piirteet kertovat tähän tutkielmaan haastateltujen opettajien ja nuorisotyöntekijöiden tavasta toimia vuorovaikutustilanteissa, mutta ne voivat samalla antaa suuntaa myös siihen, minkälaisia piirteitä yläkoulun opettajien ja nuorisotyöntekijöiden ammattikulttuureista voidaan erottaa sekä siihen, miten ammattikulttuurit ovat yhteydessä ammattiryhmien vuorovaikutusosaamiseen.

Tutkielman tulokset kertovat kahdesta erilaisesta ammattikulttuurista niissä yläkouluissa, joissa nuorisotyö on vakiintunut työmuoto osana koulun arkea. Toimiva vuorovaikutus on nähty merkittävänä tekijänä monialaisen yhteistyön toimivuudelle (Isoherranen 2012; Hirvonen 2009; Ahola 2011). Tämän tutkielman tulosten näkökulmasta tarkasteltuna toimiva monialaisen yhteistyön vuorovaikutus hyötyisi ammattikulttuurierojen tunnistamisesta, koska kulttuurierot heijastuvat siihen, minkälaista toimintaa ammattiryhmän edustajat pitävät vuorovaikutustilanteessa tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena.

Ammattikulttuurien piirteiden ja ammattikulttuurien välisen viestinnän tarkastelulla laajemminkin voitaisiin saada käyttökelpoista tietoa monialaisen yhteistyön näkökulmasta. Kulttuurierojen tunnistamisen kautta olisi mahdollista pohtia eri ammattiryhmien osaamisen yhdistämisessä sellaisia toimintatapoja, jotka tukevat kunkin ammattiryhmän vahvuuksia yhteistyössä. Tiedostamalla ammattiryhmien erilaiset kulttuurit voidaan myös varautua paremmin niihin tilanteisiin, joissa kulttuurierot voivat muodostua esteeksi yhteistyölle.

Tämän tutkielman osalta on tärkeää todeta, että molemmat haastateltujen ryhmät kertoivat haastatteluissa toimivasta yhteistyöstä. Erityisesti haastatellut opettajat toivat esille koulussa tehtävän nuorisotyön positiiviset vaikutukset niin oman työnsä kuin koulun arjen näkökulmasta. Myös kaikki haastatellut nuorisotyöntekijät kertoivat esimerkkejä toimivasta yhteistyöstä sekä muistuttivat opettajien olevan yksilöitä. Tutkielman tarkoituksena ei ole vahvistaa stereotypioita vaan tuoda esille ammattiryhmien yhteisiä toimintatapoja, jotta niiden tunnistamisen kautta on mahdollista pohtia toimivampia yhteistyön muotoja ja ymmärtää ammattikulttuurin asema yhtenä vuorovaikutustilanteen kontekstuaalisena osatekijänä. Tämä on tärkeää huomioida myös tutkimuseettisistä

näkökulmasta, sillä tutkimuksesta ei saisi koitua haittaa tutkittaville (Eskola & Suoranta 2003, 56) vaan sen pitäisi pikemminkin parantaa heidän tilannettaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19).

KIRJALLISUUS

Abrams, J., O'Connor, J. & Giles, H. 2003. Identity and intergroup communication. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) Cross-cultural and intercultural communication. Thousand Oaks: Sage, 209–224.

Ahola, E. 2011. Vantaan toimintamalli. Teoksessa K. Aaltonen (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma. 130–140.

Barnett, G. A. & Lee, M. 2003. Issues in intercultural communication research. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) Cross-cultural and intercultural communication. Thousand Oaks: Sage, 259–273.

Brown, P. & Levinson, S. C. 1987. Politeness: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

Cantell, H. 2012. Vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot opettajan keskeisenä kompetenssina. Nuorisotutkimus 30 (2), 74–78.

Cederlöf, P. 2004. Nuorisotyö ja sen haasteet pienissä kunnissa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Cupach, W. R. & Imahori, T. T. 1993. Identity management theory. Teoksessa R. L. Wiseman & J. Koester (toim.) Intercultural communication competence. Newbury Park: Sage, 112–131.

Dannels, D. P. 2001. Time to Speak Up. A Theoretical Framework of Situated Pedagogy and Practice for Communication Across the Curriculum. Communication Education 50 (2), 144–158.

Finstad, M. & Isotalus, P. 2005. Näkökulmia politiikan viestintäosaamiseen. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos, 12–30.

Frith, S. & Meech, P. 2007. Becoming a journalist: journalism education and journalism culture. *Journalism* 8, 137–164.

Gardezi, F., Lingard, L., Espin, S., Whyte, S., Orser, B. & Baker, G.R. 2009. Silence, power and communication in the operating room. *Journal of Advanced Nursing* 65, 1390–1399.

Gudykunst, W. B. 2003a. Cross-cultural communication: introduction. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage, 1–5.

Gudykunst, W. B. 2003b. Issues in cross-cultural communication research. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage, 149–161.

Gudykunst, W. B. 1998. *Bridging differences. Effective intergroup communication*. Thousand Oaks: Sage

Hall, Stuart. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Hajek, C. & Giles, H. 2002. The old man out: an intergroup analysis of intergenerational communication among gay men. *Journal of Communication* 52, 698–714.

Hajek, C. & Giles, H. 2003. New Directions in Intercultural Communication Competence. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 935–957.

Hargie, O. 2006. Interpersonal Communication: A Theoretical Framework. Teoksessa O. Hargie (toim.) The Handbook of Communication Skills. Kolmas painos. London: Routledge.

Hargie, O. 2017. Skilled Interpersonal Communication. Research, Theory and Practice. Kuudes painos. London: Routledge.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Hirvonen, E. 2009. Nuorisotyö sosiaalisen asiantuntijuuden areenoilla. Teoksessa S. Raitakari & E. Virokannas (toim.) Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Jyväskylä: Gummerus. 41–61.

Hofstede, G. H. 1980. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills: Sage.

Hofstede, G. J. 2009. The moral circle in intercultural competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.) The Sage handbook of intercultural competence. Thousand Oaks: Sage, 85–99. eBooks: McGraw-Hill

Hofstede, G; Hofstede G. J. & Minkov M. 2010. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Kolmas painos.

Horila, T. & Valo, M. 2016. Yhteinen vuorovaikutusosaaminen tiimissä. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2016. Jyväskylä: Prologos, 46–58.

Hyvärinen, M.-L. 2011. Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa. Acta Universitatis Tamperensis 1604. Tampere: Tampereen yliopisto.

Imahori, T. T. & Cupach, W. R. 2005. Identity management theory: facework in intercultural relationships. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) Theorizing about intercultural communication. Thousand Oaks: Sage, 195–210.

Isoherranen, K. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Unigrafia.

Isotalus, P., Ala-Kortesmaa, S., Gerlander, M., Hyvärinen, M.-L., Koponen, J. & Välikoski, T.-R. 2013. Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus lääkärin, farmaseutin ja juristin professioissa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2013. Jyväskylä: Prologos, 7–28.

Jablin, F. M. & Sias, P. M. 2001. Communication Competence. Teoksessa F. M. Jablin & L. L. Putnam (toim.) The New Handbook of Organizational Communication. Thousand Oaks: Sage, 819–864.

Kanuuna 2018. Nuorisotyön ja koulun yhteistyö. Kehittämisen ja tutkimushanke Verkko-osoitteessa <http://www.nuorisokanuuna.fi/kehitt%C3%A4mishankkeet>. Viitattu 20.9.2018.

Kirkman, B.L., Lowe, K.B. & Gibson, C.B. 2006. A quarter century of Culture's consequences: a review of empirical research incorporating Hofstede's cultural values framework. Journal of International Business Studies 37, 285–320.

Kirschbaum, K. & Fortner, S. A. 2012. Medical culture and communication. *Journal of Communication in Healthcare* 5, 182–189.

Keskisalo, A., Perho, S. & Suurpää, L. 2003. Yhteisöllisyyteen monikulttuuristuvassa koulussa? *Nuorisotyö* 57 (2), 23–24.

Keyton, J., Caputo, J. M., Ford, E. A., Fu, R., Leibowitz, S. A., Liu, T., Polasik, S. S., Ghosh, P., Wu, C. Investigating Verbal Workplace Communication Behaviors. *Journal of Business Communication* 50 (2), 152–169.

Kolehmainen, M. 2012. ”Sankariteoista vakinaiseen toimintakulttuuriin” Nuorisotyön paikka koulussa? *Nuorisotyö* 66 (2), 12–15.

Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. Oulu: Tukeva-hanke.

Kovala, S. 2004. Kuin päivänsäde ja menninkäinen? *Nuorisotyö* 58 (3), 4–5.

Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa *Acta Universitatis Tamperensis* 1734. Tampere: Tampereen yliopisto.

Korhonen, V. & Nieminen, J. 2010. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. *Nuorisotutkimus* 28 (3), 3–17.

Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. Jyväskylä Studies in Humanities 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kyrönlampi, T. (toim.) 2012. MoSpa – nuorisotyön monialaisuutta kehittämässä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylä Studies in Humanities 225. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Lehtonen, O. 2005. Minkälaista työpanosta koulu odottaa nuorisotyöntekijältä kouluvierailun tai koulussa työskentelyn aikana? Teoksessa M-L. Sarha (toim.) Nuorisotyötä koulussa. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 59–63.

Leppä, T. 2010. Tavoitteellinen nuorisotyö koulussa – monialaista tukea kasvuun, hyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen. Nuorisotutkimus 28 (3), 74–84.

Lustig, M. W. & Koester, J. 2010. Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures. Kuudes painos. Boston: Allyn & Bacon.

Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N. & Bottia, M. C. 2013. Collective pedagogical teacher culture and mathematics achievement: Differences by race, ethnicity and socioeconomic status. Sociology of Education 86, 174–194.

Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Kuopio: Kopijyvä.

Määttä, M. 2005. Multi-agency teams: a means for good youth services? Teoksessa T. Hoikkala, P. Hakkarainen & S. Laine (toim.) Beyond health literacy. Youth cultures, prevention and policy. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 203–218.

Määttä, M. 2004a. Moniammatilliset ryhmät ehkäisevän päihdetyön toteuttajina Helsingissä. Tutkimuskatsauksia 4/2004. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Määttä, M. 2004b. Moniammatillisten ryhmien toimintaideologiat ja nuorten hyvä elämä. Teoksessa P. Paju (toim.) Samaan aikaan toisaalla... Nuoret, alueellisuus ja hyvinvointi. Nuorten elinolot -vuosikirja IV. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Stakes, 106–116.

Mönkkönen, J. & Finstad, M. 2007. Lääkärin ja poliitikon vuorovaikutusosaamisen jäljillä. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2007. Jyväskylä: Prologos, 33–66.

Nieminen, J. 2007. Vastavoiman hahmo. Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 21–43.

Nieminen, J. 1995. Nuorisossa tulevaisuus: suomalaisen nuorisotyön historia. Helsinki: Lasten keskus.

OAJ 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Verkko-osoitteessa: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Julkaisut> Viitattu 9.1.2018.

OKM 2018. Nuorisotakuu. Verkko-osoitteessa: www.nuorisotakuu.fi Viitattu 9.1.2018.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Petri, L. 2010. Concept analysis of interdisciplinary collaboration. *Nursing Forum* 45 (2), 73–82.

Raitakari, S. & Virokannas, E. 2009. Yhteisiä teemoja etsimässä. Teoksessa S. Raitakari & E. Virokannas (toim.) *Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista*. Jyväskylä: Gummerus, 5–18.

Rauas, M. 2014. Pieniä tekoja, suuria asioita. Nuorisotyön eettinen näkökulma. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu - HUMAK.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu, tutkimus tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Sarha, M-L. 2005. Nuorisotyöntekijänä peruskoulussa. Teoksessa M-L. Sarha (toim.) *Nuorisotyötä koulussa*. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 19–38.

Schein, E. H. 2003. The culture of media as viewed from an organizational culture perspective. *The International Journal on Media Management* 5, 171–172.

Sias, P. M. 2009. Organizing relationships. Traditional and emerging perspectives on workplace relationships. Thousand Oaks: Sage.

Siekkinen, E. H. 2009. Teoksessa J. Kuivakangas (toim.) Yhteisöpedagogiikan uudet avaukset. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu – HUMAK. 23–33.

Siurala, L. 2011. Moniammatillinen työ ja sen siirtyminen verkkonuorisotyöhön. Teoksessa K. Aaltonen (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma. 140–150.

Soanjärvi, K. 2005. Nuorisotyön erityispiirteistä nuorisotyöntekijyyteen. Teoksessa M-L. Sarha (toim.) Nuorisotyötä koulussa. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 9–18.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäännyty työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. Nuorisotutkimus 30 (2), 5–20.

Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. 2009. Intercultural interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Spitzberg, B. H. 2000. What is Good Communication? Journal of the Association for Communication Administration 29, 103–119.

Spitzberg, B. H. 2003. Methods of Interpersonal Skill Assessment. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of Communication and Social Interaction Skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 93–122.

Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2011. Interpersonal Skills. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) The SAGE Handbook of Interpersonal Communication. Neljäs painos. Thousand Oaks: Sage, 481–520

Ting-Toomey, S. & Oezel, J. G. 2001. Managing intercultural conflict effectively. Thousand Oaks: Sage.

Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylä Studies in Humanities 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

White, S. & Featherstone, B. 2005. Communicating Misunderstandings: Multi-Agency Work as Social Practice. Child and Family Social Work 10, 207–216.

Wilson, S. R. & Sabee, C. M. 2003. Explicating Communicative Competence as a Theoretical Term. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of Communication and Social Interaction Skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 3–50.

Wiseman, R. L. 2003. Intercultural communication competence. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.) Cross-cultural and intercultural communication. Thousand Oaks: Sage, 191–208.

Nuorisolaki 2016/1285

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287

Perusopetuslaki 1998/628

LIITTEET

Liite 1: HAASTATTELURUNKO

haastateltavan taustatiedot

nimi

koulutushistoria

työhistoria

työnkuva

VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN

arvio omista vuorovaikutustaidoista

vahvuudet

kehityskohteet

arvio omassa työssä tarvittavista vuorovaikutustaidoista

mitkä taidot keskeisiä

miten omaksuttuja ja/tai kehitettäviä (koulutus, työelämä)

arvio toisessa ammatissa (opettajan tai nuorisotyöntekijän) tarvittavista vuorovaikutustaidoista

mitkä taidot keskeisiä

KULTTUURI

oman ammatin arvopohja

mitkä arvot ja ihanteet ohjaavat työtä

mistä arvot ja ihanteet ovat peräisin

oman ammatin normisto

millaisia rajoja työhön liittyy

mitkä tekijät määrittävät onnistumista työssä

oman ammatin sosiaaliset käytännöt

miten omassa ammatissa 'ollaan'

mikä on tyypillistä oman ammatin edustajille

erot suhteessa toiseen ammattiin

käsitys toisen ammatin arvoista, normeista ja sosiaalisista käytännöistä

VUOROVAIKUTUSTILANTEET

arkiset vuorovaikutustilanteet ammattien välillä

tilanteiden luonne (virallinen-epävirallinen)

vuorovaikutuksen muodot (kasvokkainen, medioitu, keskinäinen, ryhmä)

oma rooli tilanteessa

erityiset vuorovaikutustilanteet ammattien välillä

luottamus

erimielisyydet

konfliktin syntyminen, selvittäminen

toiminta ennen konfliktia, konfliktin aikana ja sen jälkeen